

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
(TÉLÉ-UNIVERSITÉ)**

**Analyse des motivations des bailleurs de fonds impliqués
dans le développement de
l'Université Virtuelle Africaine.**

**MÉMOIRE PRÉSENTÉ
DANS LE CADRE DE LA
MAÎTRISE EN FORMATION À DISTANCE**

**NAÏMA TEBOURBI
GUERFALI**

2014



r-libre.telug.ca/821/Tebourbi.pdf

Remerciements

La réalisation de ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien de plusieurs personnes, auxquelles je souhaite témoigner ma plus grande reconnaissance.

Mes premiers remerciements se dirigent vers M. André-Jacques Deschênes, qui bien que récemment retraité de la Télug, a accepté de diriger ce mémoire jusqu'à son terme. Son sens de l'exactitude dans l'écriture et de la minutie dans l'organisation des idées, sont là les principaux enseignements que je retiendrai à vie de nos échanges.

Je tiens également à exprimer ma profonde gratitude à Mme Afef Benessaïeh, qui a accepté de co-diriger cette recherche à un moment crucial. Ces commentaires clairs et simples et ses encouragements m'ont permis d'y voir mieux et d'avancer dans ce projet avec une plus grande confiance.

Mes remerciements se dirigent aussi vers M. Michel Umbriaco et M. Gérard Gherzi, qui en tant que membres du jury ont pris soin de me fournir des commentaires constructifs.

Je suis également redevable à Mme Chantale Asselin, pour sa gentillesse, son écoute, ses commentaires et suggestions qui m'ont été très utiles.

Je tiens aussi à exprimer mes remerciements et mon affection à ma famille. À mon cher père, M. Béchir Tebourbi, qui m'a enseigné, dès mon plus jeune âge, que dans la vie « quand on veut, on peut ». Cette pensée m'a toujours accompagnée dans l'atteinte de mes objectifs.

À ma chère mère, Mme Monia Tebourbi Bel Khedim, pour son amour et son soutien affectif si précieux dans mon cheminement académique et personnel. Et à mes sœurs, Hana, Mona et Ythar qui ont toujours cru en moi et respecté mes choix.

Mes pensées se dirigent aussi vers mon conjoint et ami, M. Sofiane Guerfali qui a toujours su trouver les mots justes pour me faire reprendre courage et aller de l'avant. Sa présence et sa confiance furent indispensables. Elles se dirigent aussi vers nos trois enfants, Zaynab, Fady et Haytham. Ils ont vécu de près l'expérience de la recherche et ont su faire preuve d'une grande patience, une belle marque d'amour.

Avant-propos

C'est après avoir suivi le cours EDU 6014 intitulé Formation à Distance et Développement que je me suis intéressée de près à la question du développement et l'ai choisie pour thème de recherche dans le cadre de ce mémoire. L'interrogation principale que je cherche à soulever relève d'une bonne dose de curiosité : je désire en effet connaître les raisons qui amènent les organisations extérieures à appuyer le développement des universités virtuelles des régions en voie de développement. Le font-elles par solidarité ? Voulant m'impliquer moi-même dans des programmes de coopération et explorer de plus près les procédures de soutien qu'apporterait une université (occidentale) dans l'aide au développement des universités virtuelles des pays en voie de développement, j'ai dans un premier temps entrepris des démarches pour travailler auprès de l'université virtuelle du Liban, puis auprès de l'Université virtuelle de Tunis (Tunisie). J'ai envisagé notamment de proposer la mise en distance de cours appartenant au domaine des sciences humaines. Les deux démarches n'ont malheureusement pas donné de suites positives ce qui m'a amenée à me lancer dans un travail de recherche plus théorique axé sur la compréhension des motivations sous-jacentes à l'implication des organisations étrangères agissant à titre de bailleurs de fonds dans le développement des programmes de formation à distance et d'universités virtuelles en Afrique subsaharienne francophone.

Résumé

Face à la présence de plus en plus marquée des organisations étrangères dans le transfert et le développement de programmes en matière d'enseignement à distance en direction de la région francophone du Subsahara, cette étude porte sur la mise en lumière des intentions et des préoccupations de ces instances au moment d'apporter leur soutien aux bénéficiaires africains. Est-il possible d'évoquer l'acte de charité ou de solidarité pour justifier la présence occidentale œuvrant à la mise au point de programmes de formation à distance à destination de l'Afrique subsaharienne francophone ?

Le débat théorique suivi de l'étude du cas de l'Université Virtuelle Africaine, fondée en 1997 par la Banque Mondiale, mettent en évidence des intentions diamétralement opposées à l'acte charitable sans pour autant l'exclure totalement.

Cette recherche vise également à recommander l'application de la théorie éducative sociale, laquelle demeure peu explorée par les promoteurs de formation à distance qui accordent davantage la priorité aux théories constructivistes. Les théories sociales visent à l'émancipation des populations opprimées et dominées par le principe de l'*empowerment* développé par Freire dans les années 70. L'application de cette théorie en éducation vise à amener les étudiants à prendre conscience des faiblesses de leur société et à les pousser à l'action, à l'amélioration de leur sort, en ne comptant que sur eux-mêmes.

Cette recherche propose l'amélioration des conditions d'offre de formation à distance destinée à la région subsaharienne et par extension à l'ensemble des régions en voie de développement désireuses d'introduire des programmes de formation à distance au

sein de leurs universités par la mise au point de programmes s'inspirant davantage de la théorie sociale.

Table des Matières

Remerciements	ii
Avant-propos	iii
Résumé	iv
Table des Matières	vi
Liste des tableaux	ix
Liste des acronymes et abréviations	x
Introduction.	1
Chapitre I.....	4
La problématique.	4
1.1 La question de recherche.....	4
1.2 La multiplicité des instances impliquées dans le développement des programmes de formation à distance.	5
1.3 La justification du sujet.	9
1.4 Les hypothèses de recherche.	10
1.5 Les objectifs visés par le projet.	10
Chapitre II.	12
Le cadre de référence.	12
2.1 Le développement : évolution du terme.....	12
2.1.1 Les outils technologiques et la formation à distance : levier du développement ?	16
2.1.2 Les défis liés à l'intégration des outils technologiques.	19
2.2 La recension des écrits.	21
2.2.1 Les ambivalents.	21
2.2.2 Les idéalistes.	23

2.2.3 L'instrumentalisation de l'aide au développement international.	27
2.2.3.1 L'instrumentalisation politique.....	27
2.2.3.2 L'instrumentalisation économique.	29
Chapitre III.	33
Les éléments de méthodologie.	33
3.1 L'étude de cas : définition et caractéristiques.	33
3.1.1 Les différents types d'études de cas.	34
3.1.2 Les étapes de l'étude de cas.....	38
3.2 La démarche méthodologique retenue pour la présente étude.	45
3.2.1 Le choix de l'approche.	45
3.2.2 La planification de l'étude de cas.	45
3.2.3 La cueillette des données.....	47
3.2.4 L'analyse des données.....	49
3.2.5 Les limites de la recherche.	53
3.2.6 La présentation du cas à l'étude.	54
3.2.6.1 Les intentions du projet.	54
3.2.6.2 Les objectifs de l'UVA.....	54
3.2.6.3 Les modalités de diffusion des cours.....	61
3.2.6.4 Le fonctionnement de l'UVA.	65
3.2.6.5 Les retombées du projet.....	65
Chapitre IV.....	67
L'analyse de contenu et la discussion.	67
4.1 Les énoncés.	67
4.1.1 Les motivations altruistes.	68
4.1.1.1 La lutte contre la pauvreté.	68
4.1.1.2 L'aide sous forme de dons.....	71
4.1.1.3 Le partage de l'expertise.....	73
4.1.2 Les motivations politiques.....	76
4.1.2.1 Les exigences des bailleurs de fonds.	77
4.1.2.2 La dépendance.	79
4.1.3 Les motivations économiques.	80

4.1.3.1 Les intentions commerciales.....	81
4.1.3.2 Les références au <i>marketing</i>	84
4.2 La discussion.	85
4.2.1 Les motivations altruistes.	87
4.2.2 Les motivations politiques et économiques.....	88
4.2.2.1 La gestion du projet par les partenaires étrangers.	88
4.2.2.2 L'imposition d'une vision occidentale de l'enseignement.	90
Conclusion et recommandations.	97
Les références bibliographiques.....	103
Annexe I. Liste détaillée des partenaires de l'Université Virtuelle Africaine.	1
Annexe II. La grille d'analyse.....	1

Liste des tableaux.

3.1. Les différents types d'étude de cas. p. 38

3.2. Les étapes de l'étude de cas selon la schématisation
des principaux théoriciens de la méthode par cas. p. 45

4.1. Répartition en pourcentage des unités d'analyse dans
chacune des catégories. p. 85

Liste des acronymes et abréviations

AAI	Action Aid International
ACCT	Agence de Coopération Culturelle et Technique
ACF	Action Contre la Faim
APD	Aide Publique au Développement
BAD	Banque Africaine de Développement
BREDA	Bureau Régional d'Éducation pour l'Afrique
CAD	Comité d'Aide au Développement
CAERANAD	Centre d'application d'Études et de Ressources en Formation à Distance
CALED	Centre d'Apprentissage Libre et à Distance
CEPN	Centre de l'Économie de Paris Nord
CFO	Chief Financial Officer
CNF	Campus Numérique francophone
CNM	Campus Numérique Marocain
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique
EAD	Enseignement à Distance
EDC	Éducation Development Center
ENS	École Normale Supérieure
EPT	Éducation Pour Tous
FIER	Formation Interactive des Enseignants par la Radio
FNEEQ	Fédération Nationale des Enseignantes et des Enseignants du Québec
FMI	Fond Monétaire International
FORST	Formation à Distance par Internet à la Recherche en Santé au

	Travail
GSMA	Groupe Spécial Mobile Association
IDH	Indicateur de Développement Humain
IFI	Institut Financier International
INADES	Institut Africain pour le Développement Économique et Social
INTIF	Institut Francophone des nouvelles Technologies de l'Information et de la Formation
ISPEC	Institut Supérieur Africain d'Économie Coopérative
MIT	Massachussetts Institut of Technology
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OMD	Objectif du Millénaire pour le Développement
ONG	Organisation non gouvernementale
PED	Pays En voie de Développement
PIB	Produit Intérieur Brut
PNUD	Programme des Nations-Unies pour le développement
RESAFAD	Réseau Africain de Formation à Distance
ROPPA	Réseau des Organisations Paysannes et de Producteurs d'Afrique De l'Ouest
TICE	Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation
UCAD	Université Cheikh Antia Diop
UIT	Union Internationale des Télécommunications
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international
UVA	Université Virtuelle Africaine
UVF	Université Virtuelle Francophone
UVT	Université Virtuelle de Tunis
VSAT	Very Small Aperture Terminal

Introduction.

L'expérience de l'enseignement puis de la formation à distance n'est pas nouvelle en Afrique subsaharienne. Depuis son apparition au lendemain des indépendances, au début des années 60, l'enseignement à distance offert aux subsahariens a même connu de profondes mutations passant des cours par correspondance, aux outils de communication vers les années 90 puis au recours aux nouvelles technologies de communication (Chéneau-Loquay et Ntambue-Tshimbulu, 2003 ; Kane, 2008). Depuis ses débuts et jusqu'à aujourd'hui, l'enseignement subsaharien a toujours reçu l'appui tant financier que technique des leaders occidentaux (Unesco, Banque Mondiale, OCDE...) (Essono, 2002 ; Guidon et Wallet, 2007 ; Kane, 2008 ; Loiret, 2004-2005 ; Moughli *et al.*, 2008). Généralement les objectifs définis par les développeurs de formation à distance sont clairement évoqués et empruntent deux grandes avenues : soit ils participent à des programmes d'aide au développement et servent de moyens de lutte contre la pauvreté (Revue de l'OCDE, 2004 ; Tremblay, 2009), soit ils s'inscrivent dans des relations purement commerciales (Tremblay, 2009) : « [en] principe, la première relève d'une logique de service public et ne recherche aucun bénéfice économique alors que la seconde résulte de l'initiative privée et vise à exploiter de nouveaux marchés » (Tremblay, 2009 : 5). Les enjeux des programmes de formation à distance, livrés en terme de relations commerciales, paraissent évidents, c'est pourquoi cette recherche situe son interrogation du point de vue des offres liées aux programmes d'aide au développement et cherche à connaître les intérêts qui se cachent derrière les engagements des organisations qui œuvrent à la mise en place de programmes d'enseignement à distance dans un contexte d'aide au développement ; cet engagement peut-il relever de l'acte de charité? Il est possible de formuler la question de cette recherche comme suit : quels sont les intérêts poursuivis par les organisations qui œuvrent au développement de programme en formation à distance en Afrique subsaharienne ? De manière générale, ces implications appartiennent au domaine de la coopération internationale ; certains auteurs parlent également de « solidarité internationale » (Favreau *et al.*, 2004 : 13-15) et font apparaître comme un leitmotiv, les notions « d'appui » de « lutte

contre la pauvreté » de « soutien ». Pour Denys (1997), il est évident qu'il faille une bonne dose d'amour pour intervenir dans un contexte d'aide au développement.

L'auteure a choisi de se pencher sur le cas de l'Afrique subsaharienne francophone pour deux raisons :

- D'une part et de façon générale l'Afrique subsaharienne traverse une grave crise de l'enseignement supérieur. La formation à distance est justement arrivée dans cette région avec la volonté d'améliorer les conditions d'enseignement des cycles supérieurs (Loiret, 2004-2005 ; 2008). Aussi, par l'exploration des motivations des promoteurs de la formation à distance, il sera possible de déterminer s'il y a une vraie volonté de la part de ces participants étrangers d'aider au perfectionnement de l'enseignement et de passer au travers de la crise universitaire.
- Ensuite, l'investissement dans le secteur éducatif (tant primaire que tertiaire) est décrit comme une garantie ou, en tous les cas, un tremplin au développement des régions appauvries. Aussi, ce travail veut rendre compte des intérêts des promoteurs étrangers impliqués dans l'amélioration du secteur éducatif subsaharien, notamment par le développement de l'enseignement virtuel. Car c'est à partir de l'exploration de ces intérêts qu'il sera possible de juger de l'incidence positive ou pas qu'il peut y avoir vis-à-vis de la question du développement.

Par ailleurs, dans une volonté de demeurer proche de la question de l'aide au développement de la région subsaharienne, une théorie éducative gagnerait à être appliquée dans un contexte de formation à distance à destination du public subsaharien : il s'agit de la théorie sociale et plus particulièrement de la pédagogie de conscientisation ou *empowerment* (pouvoir d'agir), développée par Freire au milieu des années 70. Cette recommandation accompagnera la conclusion générale de cette recherche.

Ce travail de recherche comporte quatre chapitres. Le premier chapitre est consacré à la présentation de la question et des objectifs de recherche. Il décrit brièvement la situation de

l'enseignement supérieur africain et l'importance de l'éducation en tant que facteur de développement d'une région précaire. Le second chapitre présente le cadre théorique de ce travail et fait un état des lieux des travaux déjà menés sur la question générale de l'aide au développement. Le troisième chapitre expose les éléments méthodologiques. La méthode de recherche retenue est celle d'une étude de cas basée sur une analyse de contenu. Les caractéristiques de l'étude de cas et la façon dont l'analyse de contenu a été envisagée sont décrites dans ce chapitre. Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse et à l'interprétation des énoncés retenus pour examen. Le lecteur trouvera à la suite du chapitre IV une conclusion générale accompagnée des recommandations de l'auteure.

Chapitre I.

La problématique.

Ce premier chapitre sera divisé en cinq parties : la première section servira à présenter la question de recherche et la section suivante à souligner la multiplicité des acteurs impliqués dans la mise en place des programmes de formation à distance. Les trois autres sections proposeront la justification du sujet de la recherche, les hypothèses de travail et les objectifs visés.

1.1 La question de recherche.

L'ambition de cette recherche est de connaître les motivations des instances extérieures impliquées dans le développement de programme de formation à distance dans la région francophone du Subsahara. De manière plus précise, il s'agit de répondre à la question suivante : quels sont les intérêts poursuivis par les organisations qui œuvrent au développement de programme en formation à distance en Afrique subsaharienne? Pour ce faire, cette étude propose :

1. de faire la lecture d'ouvrages portant sur la question des intérêts des instances étrangères impliquées dans l'aide au développement international. La lecture de ces textes aide à répondre à la question initiale de cette recherche, car il n'existe pas d'ouvrages qui répondent directement à la question des intérêts poursuivis par les promoteurs de formation à distance en Afrique subsaharienne francophone. Le

développement des programmes de formation à distance est inclus dans les programmes d'aide au développement international.

2. d'étudier le cas spécifique de l'Université Virtuelle Africaine, décrite comme le plus grand projet en matière d'enseignement à distance d'Afrique subsaharienne francophone soutenu par des instances étrangères.

Dans un tout premier temps il s'agit de rendre compte de la multiplicité des instances impliquées dans le développement des programmes de formation à distance et de la justification de l'implantation des programmes de formation à distance en Afrique subsaharienne.

1.2 La multiplicité des instances impliquées dans le développement des programmes de formation à distance.

Les instances impliquées sont nombreuses et leur multiplicité ainsi que leur variété soulèvent la question de leurs motivations en essayant plus précisément de déterminer si ces interventions relèvent de la gratuité (acte de générosité) ou d'intérêts égoïstes (économiques, politiques, culturels...) propres à la nation aidante.

Kane (2008 : 13), note ainsi que

[la] Francophonie (UVF [Université Virtuelle Francophone], CNF [Campus Numérique Francophone]), la Banque mondiale (UVA [Université Virtuelle Africaine] et une multitude d'initiatives de plus ou moins grande envergure) et l'Unesco (Breda [Bureau Régional d'Éducation pour l'Afrique], ENS [École Normale Supérieure] de Dakar, Chaire de FAD [Formation à Distance] de l'Université de Lomé) [occupent une place de première importance] dans le panorama institutionnel de la formation à distance africaine francophone. Concernant les pays initiateurs d'une offre de formation à distance, la France avec les initiatives Resafad [Réseau africain de formation à distance] ou l'INTIF [Institut

francophone des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Formation], le Canada avec le Caerenad [Centre d'application, d'étude et de ressources en formation à distance] (p.13).

Kane (2008 : 13), résume la pluralité des organisations en disant de la formation à distance en Afrique subsaharienne : « [qu'elle est] une planète complexe, dans laquelle des organisations internationales, des États, des institutions de recherche ou d'éducation (parfois regroupées sous forme de consortiums), des firmes, des fondations, des ONG [Organisations non gouvernementales], des individus, des dispositifs technologiques entre autres jouent chacun un rôle différencié ».

Guidon et Wallet (2007) et Essono (2002) soulignent également la multiplicité des acteurs internationaux impliqués dans la mise en place des programmes à distance. De son côté, Loiret (2004-2005 : 144) se demande si la formation à distance dédiée à l'Afrique est bien africaine étant donné que : « [la] structure de son financement, dépend [...] des grands organismes internationaux de coopération et la nature de ses programmes, en provenance du Nord exclusivement, rendent son appellation « Africaine » ambiguë ». Pour Chéneau-Loquay et Ntambue-Tshimbulu (2003 : 1) : « la coopération [au développement de formation à distance] est passée de la pure et simple exécution des projets venus du Nord à la diversification des expériences locales en fonction essentiellement des visions occidentales des bailleurs de fonds et du consensus international ». Muhirwa (2008) note que « l'EAD [l'enseignement à distance] s'est étendu vers le sud grâce à l'aide internationale » (p. 2).

De nombreux programmes de formation à distance ont ainsi été menés sous l'égide des organisations du nord. Ce fut le cas des premiers cours par correspondance offerts alors par Educatel¹ dans les années 60. Par la suite, « [dans] les années 1990, le recours aux « nouvelles » technologies d'information et de communication comme le satellite de télécommunications *Olympus*, permettent la diffusion d'émissions éducatives produites au Nord à destination du Sud dans le cadre de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT) » (Essono, 2002 : 5).

¹ Un centre de télé-enseignement français.

Tous les pays participants aux programmes d'enseignement virtuels ou à la création d'universités virtuelles sont membres du Comité d'Aide au Développement [CAD] et de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE]. Les deux organisations (Comité d'aide au développement et de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques) s'unissent en vue d'aider au développement des pays pauvres par l'atteinte des objectifs de l'Education Pour Tous [EPT] tel que définis par les accords de Jomtien² puis au sommet de Dakar³ (Duret, 2005 : 3). Tous ces organismes se sont impliqués dans ces initiatives en vue de renforcer le milieu éducatif subsaharien et mener une lutte efficace contre la pauvreté endémique.

Toutefois, comme le fait remarquer Kane (2008 : 14), il serait faux de penser que l'Afrique n'a jamais pris l'initiative de mettre au point des programmes éducatifs conçus pour la formation à distance destinée à ses étudiants. En effet,

les initiatives institutionnelles et les stratégies des acteurs économiques dits globaux ne doivent cependant pas faire oublier des initiatives endogènes dans le domaine de la santé (Formation à Distance par Internet à la Recherche en Santé au Travail⁴, [FORST]), de l'agriculture (Institut Supérieur Africain d'Économie Coopérative⁵, [ISPEC]) ou de l'économie sociale (Institut Africain pour le Développement Économique et Social, Inades⁶-Formation) importantes pour le développement de la formation à distance en Afrique.

² En 1990 s'est tenue, à Jomtien en Thaïlande, une conférence mondiale sur l'éducation pour tous. Au cours de cette conférence, les représentants de 155 pays et d'environ 150 organisations se sont engagés à éradiquer l'illettrisme et universaliser l'accès à l'éducation primaire d'ici la fin de la décennie.

³ Le sommet de Dakar tenu en 2000 fait suite à la rencontre tenue en Thaïlande (1990) et réitère les mêmes ambitions de favoriser l'accès à l'éducation pour tous.

⁴ Ce programme a obtenu le support technique de l'université McGill du Canada. Détail du programme obtenu via ThotCursus. <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/4465/formation-distance-par-internet-sante-travail/>

⁵ Cette organisation compte plusieurs partenaires stratégiques et financiers internationaux, dont l'Agence Suisse pour le développement et la coopération et le ministère des affaires étrangères européen. Information recueillie auprès du site Governance in Africa: <http://www.afrique-gouvernance.net/rubrique31.html>

⁶ Institut National d'Études et de Recherches Agricoles.

L'auteur⁷ précise (p. 8) que : « [...] l'implication des acteurs africains dans la conception des programmes internationaux ou dans la prise en charge complète de programmes nationaux ou régionaux est une tendance qui, sans être lourde, s'ancre et se confirme davantage avec le temps ». L'expérience menée au Mali en 2004, lancée par le ministère de l'éducation nationale, et qui a consisté en la mise au point d'une formation à distance des enseignants par l'utilisation de la radio⁸ représente un autre bel exemple de l'initiative africaine. Toutefois, ce programme n'aurait pu aboutir sans le concours d'instances extérieures, notamment de l'USAID :

Ce programme est issu d'un accord de partenariat triennal (2004-2007) de 3,6 millions de dollars [américains] entre l'USAID [Agence des États-Unis pour le développement international] du Mali et l'ONG [organisation non gouvernementale] américaine, Education Development Center (EDC). Par cet accord l'USAID appuie le Ministère de l'éducation nationale à la mise en place d'un programme de formation des enseignants utilisant la radio et les nouvelles technologies de l'information et de la communication (Coumarè, 2010 : 3).

Benchenna (2008 : 15) établit le même constat et note également que les leaders occidentaux ne sont pas les seuls participants en matière de développement de formations à distance auprès des pays du sud : « [force] est de constater, toutefois, que les pays du nord n'ont pas toujours le monopole des produits éducatifs utilisés dans les pays du sud. Parallèlement aux offres de la France, du Québec et de la Suisse romande, une offre en provenance des pays du sud fait son apparition ». Il cite à ce titre la participation du Maroc (Campus Numérique Marocain [CNM]) et de la Tunisie (Université Virtuelle de Tunis [UVT]).

⁷ L'auteur de ce travail invite à la lecture de l'article de Kane (2008), disponible sur le site de Cairn.info, qui livre un état des lieux complet des initiatives et soutien endogènes en matière de développement des programmes de formation à distance.

⁸ Il s'agit de la Formation Interactive des Enseignants par la Radio (FIER).

Ces exemples ne représentent pas l'ensemble des actions menées en termes de développement de la formation à distance. Ils servent avant tout à mettre en évidence la forte présence des organisations étrangères dans l'élaboration de ces projets et amènent à s'interroger sur leur principale motivation à soutenir la mise en place de l'enseignement virtuel en Afrique subsaharienne. Car c'est à partir de l'identification des enjeux sous-jacents qu'il sera possible d'établir par la suite si oui ou non les instances extérieures peuvent jouer un rôle dans la lutte contre la pauvreté et l'émancipation des populations subsahariennes francophone⁹.

1.3 La justification du sujet.

Le développement des programmes de formation à distance s'inscrit, comme il a été vu plus haut, dans la volonté d'aider au développement économique des pays pauvres par l'amélioration du système éducatif. La lutte contre la pauvreté est le prétexte souvent mis en avant par les leaders internationaux pour justifier leur présence en Afrique. Berthélémy (2012 : 2) note ainsi que : « [c'est] d'ailleurs ce que l'on retrouve dans tous [les] discours politiques des agences d'aide, qui visent à présenter l'aide publique au développement comme une action désintéressée au profit des nations défavorisées ». Cela pourrait amener à penser que l'élan de solidarité est à la base des actions menées. Axelrod (1992) ; Posner (1980) ; Laffont (1975) ; Smith (1860) (Cités par Koulibaly, 1999) et Denys (1997) établissent que toute aide au développement repose sur des valeurs humaines liées à la compréhension et à l'amour de l'autre. La valeur de charité peut, en ce sens, être envisagée mais elle n'est pas partagée à l'unanimité. Plusieurs auteurs sont en effet d'avis que l'« [...] l'aide publique au développement n'est pas nécessairement motivée par l'altruisme des nations développées » (Berthélémy, 2012 : 5). Les enjeux de cette aide en provenance des pays aisés peuvent répondre à des objectifs de nature commerciales ou encore politiques (Berthélémy, 2006. Cité par Berthélémy, 2012 : 5). De manière générale, la littérature accorde peu de places aux

⁹ Pour rappel ces ambitions sont les prétextes généralement mentionnés pour justifier la présence étrangère en Afrique subsaharienne. Cet argument a déjà été évoqué en introduction.

intentions altruistes des pays donateurs. La plupart des auteurs qui se sont penchés sur la question s'entendent à mettre en évidence, les intentions intéressées, tant d'un point de vue financier que politique, des pays donateurs.

1.4 Les hypothèses de recherche.

Le développement des programmes de formation à distance s'inscrit, comme il a été vu plus haut, dans la volonté d'aider au développement économique des pays pauvres par l'amélioration du système éducatif. La lutte contre la pauvreté est le prétexte souvent mis en avant par les leaders internationaux pour justifier leur présence en Afrique. (Berthélémy, 2012).

L'hypothèse centrale de ce travail, est que l'offre de formation à distance, s'inscrivant dans les objectifs généraux de l'aide au développement international, répond à des enjeux de nature autre qu'altruistes. Il est toutefois possible de rencontrer dans la littérature des penseurs qui soutiennent l'ambivalence du geste lié aux implications étrangères dans le soutien des populations démunies. Ces auteurs, décrits au chapitre II (section 2), ne remettent pas en question les enjeux commerciaux ou politiques de ces interventions mais croient toutefois qu'il est aussi possible de déceler une portée altruiste, une volonté de soutenir l'autre comme un devoir moral vis-à-vis de son semblable.

1.5 Les objectifs visés par le projet.

Deux types d'objectifs sont poursuivis :

- 1-** explorer les intérêts sous-jacents des pays extérieurs qui agissent à titre de bailleurs de fonds et qui sont impliqués dans le développement des programmes de formation à distance en Afrique subsaharienne francophone.

- 2- proposer, en guise de recommandation présentée à la fin du travail, l'application de la théorie sociale, plus précisément de la pédagogie de conscientisation (*empowerment*) développée par Freire, dans les années 70, dans la volonté d'aider les étudiants africains à considérer d'eux-mêmes le décollage économique de leurs régions et de ne plus dépendre presque exclusivement de l'aide internationale.

Chapitre II.

Le cadre de référence.

Ce chapitre sera divisé en trois sections : la première s'intéressera à explorer le concept de développement et son évolution. L'exploration de cette notion permettra, en seconde partie, d'aborder les questions générales des technologies de l'information et de la communication et de la formation à distance comme mises au service du développement des régions pauvres. Enfin une troisième partie sera consacrée à la recension des écrits pour mieux comprendre la question des motivations de l'aide au développement.

2.1 Le développement : évolution du terme.

Le verbe développer, qui tire son origine du verbe de l'ancien français *voloper*, est utilisé dès le XII^{ème} siècle. Le verbe *voloper* fut tiré de la combinaison du mot *faluppa* (balle de blé) et du verbe latin *volvere* signifiant faire rouler, faire avancer. Considéré dans le sens de dérouler, le verbe développer était opposé au verbe envelopper. Au XV^{ème} siècle le sens du verbe développer évolue, directement lié aux sciences naturelles, le verbe sert à désigner la croissance de l'animal ou l'éclosion du bourgeon. C'est aussi au XV^{ème} que le verbe développer servira à former le substantif développement (Petit Robert, Encyclopédia Universalis).

Dans son acception générale, le terme développement réfèrerait donc à la notion de progrès. Le rapprochement des deux notions s'effectue dès le XVIII^{ème} siècle. L'association développement-progrès est clairement mise en valeur dans un texte de Condorcet (1794), « Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain ». Dénonçant ouvertement dans son texte l'esclavage, le racisme et l'abus des colons, Condorcet (1794 : 328) croit en la

« destruction de l'inégalité entre les nations, [et en] les progrès de l'égalité dans un même peuple ». L'auteur du siècle des Lumières, ajoute que c'est à l'occident de venir en aide aux démunis et d'aider les colonies à atteindre des conditions de vie meilleures. Car les colonies n'attendent « [...] pour se civiliser, que d'en recevoir de [l'occident] les moyens, et de retrouver des frères dans les Européens pour devenir leurs amis et leurs disciples » (p. 335). Les propos de l'auteur laissent clairement transparaître l'idée de progrès à atteindre, au travers de l'emploi du verbe « civiliser ». Pour atteindre le niveau de civilisation, les colonies se devaient de s'aligner sur le modèle de ceux qui représentent l'avancée du savoir (les européens).

Au milieu du XXème siècle, l'idée que le développement doit aider au progrès des nations et que l'occident doit servir de modèle phare est reprise par le président Truman en 1949 au moment de son discours sur l'état d'union (point IV). En parlant du développement des pays pauvres, le président américain indiquait « [...] qu'il [...] faut lancer un nouveau programme qui soit audacieux et qui mette les avantages scientifiques [du] [...] progrès industriel au service de l'amélioration et de la croissance des régions sous-développées » (Rist, 2007 : 118). Les termes « amélioration » et « croissance » insinuent que l'objectif du développement, pour le président, est celui d'aider à l'évolution positive des pays pauvres. Au cours de cette même allocution, le Président Truman (1949) emploiera la notion de pays sous-développés qui, contrairement aux anciennes oppositions (colons-colonisés), vise à positionner les rapports des pays du nord et des pays du sud sur un même pied d'égalité. Leduc (1963) pose le même constat et associe le développement à la « croissance économique ». Toutefois ce dernier précise que l'atteinte du développement est plus complexe car il touche plusieurs aspects et non pas seulement l'accumulation de biens physiques. En effet, pour Leduc, le développement correspond à « un phénomène social global » mais qui ne peut exister sans la « croissance économique » (*growth*) et se mesure à partir du produit national brut du pays (p. 240) : ce qui est visé dans le développement serait « [...] l'augmentation régulière du revenu national moyen par tête d'habitant [...] » (p. 240). Leduc précise sa pensée en avançant que le développement doit s'atteindre en mettant à profit tout le « potentiel productif » d'une nation :

c'est-à-dire autant les « ressources naturelles » que les « hommes », soit le capital humain, dont dispose le pays qui souhaite se développer (p. 242). L'idée du « capital humain » a été par la suite davantage exploitée comme priorité en vue d'accroître les chances de développement des régions défavorisées.

Les travaux d'Amyarta Sen, prix Nobel en économie en 1998, aident à mieux comprendre de quelle façon les ressources humaines peuvent représenter un enjeu de taille. Ce dernier apporte en effet, à la fin du 20^{ème} siècle, un nouvel éclairage à la définition du mot développement qu'il associe étroitement à la notion de liberté comme le fait entendre le titre de son ouvrage *Development as Freedom* « Développement égale liberté ». Plus une population jouit de libertés, selon l'auteur, plus elle serait développée. Car pour Sen (1998. Cité par Daniel et Mallet, 2008 : 3), l'expansion des libertés d'une population aide à mesurer le degré de son développement tout comme elle en représente le moteur essentiel : « [...] le progrès du développement [se mesure] par l'avancement des libertés des personnes. Mais ensuite, la liberté est aussi le moteur du développement, car c'est par les actions libres des gens que [...] le développement [s'atteint] » (Sen, 1998. Cité par Daniel et Mallet, 2008 : 3). Parmi ces libertés, Sen cite les libertés de penser, de décider, de manger à sa faim, de vivre dans un espace propre, d'accéder à l'éducation, à la santé... « Plus les gens jouissent de ces libertés plus ils sont développés – et plus ils vont contribuer à développer davantage leurs familles, leurs communautés et leurs nations » (Daniel et Mallet, 2008 : 4). L'influence de l'éducation sur le développement est dès lors admise comme une évidence. Rousseau (1750. Cité par Chasseriaux, 2004) déclarait déjà que « le luxe ne va pas sans les sciences et les arts et ils ne vont jamais sans lui » (p. 164). Cette déclaration semble se perpétuer car, plusieurs siècles plus tard, Sen soutient que l'éducation représente un facteur essentiel dans l'acquisition des libertés essentielles et par extension sur le développement des communautés : « l'éducation est le chemin royal vers la liberté : le chemin royal vers cette liberté fondamentale de l'esprit humain qui soutient les libertés plus pratiques » (Cité par Daniel et Mallet, 2008 : 4).

Depuis les travaux de Sen, de nouvelles théories sur le développement, qui jusqu'alors ne s'intéressaient qu'au capital physique des nations, voient le jour et accordent dorénavant plus

d'importance au capital humain : « l'accumulation du capital humain joue un rôle déterminant dans la croissance » (Hugon, 2005 : 13), « la notion d'économie de la connaissance est devenue un cadre de réflexion obligé pour la plupart des économies développées mais aussi pour de nombreux pays en développement » (Bennaghmouch, 2008 : 189. Cité par Haudeville *et al.*, 2009 : 2). Si l'éducation est ainsi placée au cœur des réflexions sur le développement, c'est parce qu'elle engendre, par définition, des individus instruits qui sont tout autant de nouvelles compétences et ressources essentielles à la relève d'un pays déficient par leur insertion sur le marché du travail (Hugon, 2005). Le rôle déterminant de la formation des individus et de l'éducation dans le processus de développement fait l'objet d'un acquiescement de la communauté internationale et figure en tête des priorités des objectifs à atteindre en matière de développement d'ici 2015 dans le cadre du programme « objectifs du millénaire du développement » (OMD) et parmi les projets d'envergure comme le programme de l'UNESCO « éducation pour tous » lancé en 2005 (Hugon, 2005 : 13).

Un rapport-diagnostic de l'OCDE [Organisation de Coopération et de Développement Économique] datant de 1991 (Antonelli, 1991) officialise le potentiel de l'éducation en tant que moteur du développement économique et social des régions pauvres et reconnaît en plus l'influence des nouvelles technologies et de la formation à distance sur la croissance économique de ces mêmes régions. Dès lors, les programmes des grands organismes internationaux (ONU [Organisation des Nations Unies], UNESCO [Organisation des Nations Unies pour la Science, l'Éducation et la Culture], PNUD [Programme des Nations Unies pour le Développement], Banque Mondiale, NEPAD [Nouveau Partenariat pour le Développement de l'Afrique]...) font la promotion des technologies de l'information comme accélérateur du développement des régions africaines. En 1995, la Banque Mondiale soutiendra que « ... [la] révolution des [outils technologiques] offre à l'Afrique une opportunité dramatique de bondir dans le futur, de rompre avec des décades de stagnation et de déclin. L'Afrique doit saisir rapidement cette chance » (Ela, 2007 : 214). L'essor de ces outils et les demandes pressantes de la communauté internationale ont favorisé l'émergence de

l'enseignement à distance par le recours aux technologies de l'information et de la communication¹⁰ (Essono, 2002 : 5).

Compte tenu de la place que jouent actuellement les technologies de l'information et des communications et la formation à distance dans le développement des pays du nord, il importe de mieux identifier comment elles peuvent être considérées comme des leviers pour le développement des pays pauvres.

2.1.1 Les outils technologiques et la formation à distance : levier du développement ?

De manière générale, les technologies de l'information intégrées dans un contexte d'enseignement à distance sont désignées comme « des moyens électroniques pour capter, traiter, mémoriser et communiquer l'information » (Vogelaar, 1999 : 117). C'est le cas de l'ordinateur, de l'utilisation d'Internet, de la boîte à courriel, du téléphone, mais également des documents imprimés...

C'est dans les années 90 que l'Afrique fut prise du même engouement pour les technologies de communication pour lequel fut prise avant elle l'Amérique du nord (Dahmani, 2003).

L'arrivée des technologies de l'information et de la communication sur le marché mondial au début des années 90 a représenté une innovation majeure ayant engendré de profondes mutations quant à la circulation rapide et interplanétaire de l'information :

[le] développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) est au cœur de ces phénomènes de croissance exponentielle des échanges. L'expansion des réseaux numériques permet la circulation de tous types de contenus à l'échelle planétaire, sans égard pour les frontières nationales (Tremblay, 2009 : 4).

¹⁰ « Ces technologies sont définies comme celles qui autorisent le traitement de l'information et facilitent différentes formes de communication entre êtres humains, entre êtres humains et systèmes électroniques et entre systèmes électroniques eux-mêmes qui ont en commun l'utilisation de données numériques. Elles englobent l'informatique, la téléphonie mobile et l'Internet » (Dahmani, 2003 : 13).

De même qu'elles ont suscité de profonds bouleversements « [...] dans les économies, les sociétés, les cultures et [ont accéléré] le processus de globalisation » facilitant les échanges entre humains (Dahmani, 2003 : 13). Pour Pauré (2004. Cité par Maitourama, 2010 : 120) : « la preuve était ainsi en quelque sorte administrée sur le terrain que l'investissement dans ces domaines était un facteur déterminant de la croissance [...] » (p. 120). Cette période marquée par la révolution technologique est pour la Banque Mondiale et le CNUCED (Conférence des Nations Unies sur le Commerce et le Développement) le sésame du développement. Ces deux organisations diffusent alors l'idée d'amener le continent africain à faire le « saut technologique » et à « brûler les étapes » de son développement (Chéneau-Loquay et Ntambue Tshimbulu, 2003) : il s'agit entre autres de réduire l'écart technologique (« fracture numérique ») qui sépare les régions du nord de celles du sud, car le non recours à ces outils en Afrique contribuerait à marginaliser la région du reste du monde et à l'enfoncer davantage dans la pauvreté. Le recours à ces outils servirait avant tout à la lutter contre la pauvreté endémique, cette ambition revient de manière récurrente dans la littérature spécialisée (Chéneau-Loquay et Ntambue Tshimbulu, 2003 ; Hugon, 2005 ; Tremblay, 2009, Vogelaar, 1999) qui indique que :

[mettre] les nouvelles technologies au service du développement humain est le thème du rapport annuel du Programme des Nations unies pour le développement (PNUD) de 2001. Ce rapport affirme que les TIC [technologies de l'information et de la communication] sont un outil sans précédent pour en finir avec la pauvreté au XXI^{ème} siècle car elles interviennent à presque tous les niveaux de l'activité humaine et peuvent être utilisées quasiment partout et pour tous, et aussi parce qu'elles suppriment les obstacles au développement humain, en éliminant tant les obstacles au savoir (les pauvres comme les riches peuvent accéder à l'information grâce à Internet) que les obstacles aux opportunités économiques (Chéneau-Loquay et Ntambue Tshimbulu, 2003 : 18).

Le potentiel des technologies et des nouvelles technologies et de l'éducation étant unanimement reconnu comme support et facteur essentiel à la croissance économique des pays

en voie de développement, il fallait s'en servir pour mettre en place ce qui a été désigné par le terme nouveau de « Société de l'information » :

désormais pour les PED [Pays en Voie de Développement], le modèle de société de développement à suivre et à reproduire n'est plus comme le préconisait W.W. Rostow, la société américaine industrielle et fordiste de Harry S. Truman, mais la nouvelle « société de l'information » née de la convergence entre connaissance et technologie (Maitourama, 2010 : 120).

Selon Steinmueller (2001. Cité par Dahmani, 2003), leur principal avantage repose essentiellement sur le fait que ces outils ne requièrent pas d'investissements massifs dans des infrastructures et sont transférables dans n'importe quel pays.

En ce sens, l'Afrique, sous la pression des recommandations occidentales, a adopté ces outils et les a intégrés dans un contexte d'enseignement à distance comme offrant de multiples opportunités parmi lesquelles celles de rendre la connaissance accessible à tous (Essono, 2002 : 1), de faire face à la carence des enseignants du primaire qui seraient de plus en plus vieillissants (Essono, 2002), de faciliter la formation continue des adultes ainsi qu'absorber le volumineux nombre d'étudiants en présentiel (Essono, 2002 ; Karsenti et Colin, 2010). Les initiatives ayant pour but d'encourager l'émergence des programmes de formation à distance par le recours aux technologies se multiplient. L'UNESCO participe ainsi activement à l'implantation de la formation à distance en Afrique francophone et déclare que « [les] technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent contribuer à l'accès universel à l'éducation, à l'équité dans l'éducation, à la mise en œuvre d'un apprentissage et d'un enseignement de qualité [...] » (UNESCO, n.d. [En ligne]). L'Agence Internationale de la Francophonie a, de son côté, installé plusieurs campus numériques francophones (CNF) sur le continent. La Banque Mondiale encourage aussi l'émergence des programmes de formation à distance appuyés par les outils technologiques comme la création de l'Université Virtuelle Africaine (1997). Car la formation à distance a, de par ses caractéristiques, le potentiel de dépasser les contraintes temporelles et spatiales et de rendre la connaissance accessible en tout temps et lieu, sa visée première étant de « rapprocher le savoir de l'apprenant » (Deschênes *et*

al., 1996) ; elle permet en ce sens de rejoindre des populations isolées comme celles situées en régions rurales qui ne peuvent autrement se rendre auprès des institutions d'enseignement (Deschênes *et al.*, 1996). C'est en ce sens que la formation à distance a été jugée par les acteurs de la coopération internationale comme un enjeu de taille pour les questions liées au développement.

Toutefois l'intégration de ces outils en contexte d'enseignement souvent nécessaire en formation à distance doit, en terre africaine, faire face à de nombreux obstacles qui sont autant de défis à relever et qu'il importe de prendre en considération.

2.1.2 Les défis liés à l'intégration des outils technologiques.

En effet, si les technologies de communication semblent être un atout majeur pour l'éducation en Afrique en étant intégrés à des programmes d'enseignement à distance, pour Karsenti et Colin (2010), l'efficacité de ces outils implantés en Afrique relève plus du « théorique que de l'empirique » car leur insertion sur le sol africain doit faire face à un certain nombre d'obstacles qui sont autant de défis à relever pour le continent.

Ces obstacles sont cités comme un leitmotiv par la littérature du domaine (Chéneau-Loquay et Ntambue Tshimbulu, 2003 ; Daniel et Mallet, 2008 ; Karsenti et Colin, 2010 ; Tremblay, 2009).

De manière générale trois types de défis sont identifiés :

- Le manque d'équipements informatiques qui « comprend notamment le manque d'outils, la logistique inopérante, l'insuffisance ou le défaut d'infrastructures technologiques [...] » (Karsenti et Colin, 2010 : 74) marquées par des pannes récurrentes d'électricité. Karsenti et Colin (2010) expliquent cette carence informatique par l'absence de financement des politiques consacrées à l'intégration des technologies de l'information et de la communication.

- Les conditions d'organisations scolaires inadéquates (il est question ici d'installation d'ordinateurs dans les classe du primaire), Karsenti et Colin (2010) font référence à la disproportion du ratio élèves-ordinateurs (trop d'élèves pas assez d'ordinateurs) qui n'autorise pas une utilisation et une familiarisation pédagogiques des ordinateurs adéquates.
- Le manque de formation et de compétences technopédagogiques des enseignants. Le troisième problème fréquemment soulevé concerne la formation des enseignants à la compétence technopédagogique qui renvoie à la familiarisation et à la connaissance de l'utilisation de l'outil technologique (Karsenti et Colin, 2010 : 4).

Par ailleurs, Linard (1996) apporte une autre information importante en précisant que, pour bien utiliser les technologies de communication en formation à distance, il est important de tenir compte de toutes les dimensions de l'être humain qui sont : la dimension biologique, psycho-affective, cognitive, socioculturelle et éthique. Hormis la prise en compte de la dimension infrastructurelle, il s'agit également de prendre en considération les capacités et les particularités (à tout niveau) de l'individu qui va à avoir à utiliser ces outils. Cette indication est importante et la prise en considération des aspects liés à l'apprenant en tant qu'individu apporterait une information supplémentaire quant aux réelles motivations de la présence occidentale en Afrique subsaharienne et dans le soutien de son projet d'université virtuelle.

Il serait certainement difficile, voire impossible, d'envisager le développement de la région africaine pauvre si ces obstacles ne sont pas contournés et si un usage adéquat des outils par les apprenants n'est pas envisagé. Une fois appliqués à un contexte d'enseignement, les outils technologiques pourraient donc faciliter l'accès à la connaissance pour tous les individus et pourraient contribuer à la croissance de la région africaine à condition toutefois de disposer du matériel pour les accueillir et des connaissances suffisantes pour bien les utiliser.

De prime abord, les organisations étrangères qui choisissent de se consacrer au développement de la formation à distance le feraient dans un souci de favoriser l'émergence économique de la région subsaharienne. La question qui se pose toutefois est celle de savoir si leur intention est gratuite et ne vise que l'ambition de lutter contre la pauvreté ou si elle renferme des enjeux intéressés. Afin d'y voir plus clair, il a fallu trouver des éléments de réponses du côté de la littérature spécialisée dans le thème de l'aide au développement internationale. La section qui suit fait état de la recension des écrits qui se sont penchés sur ce point.

2.2 La recension des écrits.

L'auteure tient à préciser qu'il n'existe aucune étude ni littérature qui se soit penchée de manière spécifique sur la question des enjeux de l'offre des programmes de formation à distance dans la région subsaharienne. Par contre, la question est davantage soulevée pour le thème plus général de l'aide au développement international.

Sur cette problématique, la recension des écrits fait place à trois principaux courants de pensée : les ambivalents soit les auteurs qui ne peuvent expliquer les motivations réelles des pays aidants (Beaudet *et al.*, 2008 ; Chauvet, 2008) celles-ci pouvant être de nature multiples et dépendantes des intentions des acteurs qui s'engagent sur cette voie (Leduc, 1963) ; les idéalistes qui soutiennent de leur côté que l'aide au développement est un élan pur de solidarité (Axelrod, 1992 ; Laffont, 1975 ; Posner, 1980 ; Smith, 1860. Cités par Koulibaly, 1999. Denys, 1997) et qui s'opposent aux instrumentalistes qui pour leur part soutiennent que l'aide est utilisée comme un outil (politique ou économique) pour faire prévaloir les intérêts des pays intervenants au titre du soutien international (Atlani-Duault, 2011 ; Atlani-Duault, L. et Dozon, 2011 ; Daubanes et Berlinschi, 2009 ; Ékoué Amaïzo, 2010 ; Lavigne-Delville, 2011 ; Lister, 2000 ; Montclos, 2009 ; Moyo, 2009 ; Podolfi et Corbet, 2011).

2.2.1 Les ambivalents.

La revue de la littérature présente en effet des avis ambivalents et pour lesquels il est ardu de déceler dans l'aide au développement la part d'intérêts qui motivent les organisations impliquées, de la part de charité.

McGillivray (2003) souligne par exemple la difficulté de conclure « sur les motivations révélées des pays donateurs » (Cité par Chauvet *et al.*, 2008 : 26). Severino et Charnoz (2005) déclarent pour leur part qu'« en somme, l'APD [aide publique au développement] est destinée à demeurer une politique complexe, touffue, difficilement réductible à une fonction d'objectifs simples [...] » (p. 4). De son côté, Carbonnier (2010) souligne également l'ambivalence des raisons qui poussent les pays donateurs à soutenir les régions pauvres. Pour ce dernier, les raisons de l'aide peuvent être considérées de façons multiples car elles sont intimement liées à la nature de la relation qui existe entre les pays aidants et les pays soutenus :

[dès] ses origines, l'APD [aide publique au développement] a suscité de vifs débats sur les raisons sous-jacentes qui incitent les pays riches à apporter une aide aux pays pauvres. S'agit-il d'un geste altruiste et désintéressé visant le bien-être des populations bénéficiaires? Les donateurs cherchent-ils plutôt à promouvoir leurs intérêts commerciaux ou géostratégiques ainsi que des liens historiques privilégiés? [...] Les enjeux sont-ils d'abord sécuritaires ou économiques, ou s'agit-il d'un impératif moral et humanitaire? (p. 9).

Une intervention du gouvernement américain qui déclarait « [...] publiquement le caractère à la fois altruiste et intéressé de son APD [aide publique au développement] » (Brown, 2008 : 129. Dans Beaudet *et al.*, 2008), renchérit le caractère ambivalent du soutien apporté par ses organisations occidentales auprès des pays en voie de développement. Quoiqu'il en soit, pour Sardan (2011), peu importe que l'aide prenne l'une ou l'autre de ces formes, elles ont toutes en commun de provenir du nord et ont pour objectif d'appuyer les populations du sud :

[tantôt l'aide sert à construire] un pont, tantôt [l'aide] met en place un système de microcrédit rural, tantôt [elle] distribue des rations. Ces trois types d'interventions ne sont évidemment pas du même ordre.

Mais toutes trois sont des interventions conçues et financées au Nord, avec pour objectif d'aider des populations du Sud. C'est le socle invariant de l'aide, de toute aide (p. 415).

Un texte de Leduc (1963), réitère cette ambivalence dans les mobiles de l'acte d'aider en expliquant que les finalités de l'aide sont multiples et dépendent globalement des intentions des acteurs qui s'y engagent. Tous les cas sont, selon lui, envisageables, il est possible que l'aide déployée obéisse à des fins économiques et il pense alors que le terme d'« exploitation » serait plus approprié que celui d'« aide », comme il est possible que le « [...] le développement des pays attardés soit recherché pour lui-même, dans un sentiment de justice et de solidarité entre les divers peuples de [cette] terre » (p. 240), soit à titre « [...] purement charitable dont le seul but est de soulager la misère humaine » (p. 239).

La recension des écrits présente aussi des auteurs qui croient aux seules bonnes intentions des intervenants dans le domaine de l'aide. La littérature nomme ce groupe de penseurs, les idéalistes.

2.2.2 Les idéalistes.

Les discours sur l'altruisme et la bienveillance humaine sur fond de cosmopolitisme ne manquent pas. Bien avant Denys (1997) qui évoque la générosité et l'amour de l'autre dans l'acte d'aider au développement international, d'autres auteurs ont soutenu cette même théorie. Ainsi, Smith (1860), Laffont (1975), Posner (1980) et Axelrod (1992) (cités par Koulibaly, 1999) sont autant de penseurs qui ont considéré l'altruisme comme facteur essentiel dans la volonté d'aider les pays pauvres. Il y a quelque chose dans la nature humaine qui pousse à porter secours à son semblable lorsque ce dernier est en mauvaise posture. Déjà en 1760, dans « *La Théorie des Sentiments Moraux* », Smith y exposait sa philosophie de l'altruisme en énonçant ceci :

[quelque] degré d'amour de soi qu'on puisse supposer à l'homme, il y a évidemment dans sa nature un principe d'intérêt pour ce qui arrive aux autres, qui lui rend leur bonheur nécessaire, alors même qu'il n'en retire que le plaisir d'en être témoin. (Cité par Koulibaly, 1999 : 5).

Cet élan est d'autant plus naturel qu'il est également nécessaire à la préservation des tissus sociaux et au développement des sociétés humaines. Certains estiment, au nom d'une « éthique mondiale », que tous les humains, peu importe leur localisation géographique, ont le droit de bénéficier des droits de base et de sécurité (Schafer *et al.*, 2008 : 15. Dans Beaudet *et al.*, 2008). C'est un devoir moral que de secourir les plus faibles, de les empêcher de mourir de faim et de leur fournir les outils nécessaires à la progression de leur environnement. (Carbonnier, 2010 ; Dower, 1998 ; Pogge, 2005. Cités par Beaudet *et al.*, 2008). Wilson (1929. Cité par Hamel, 2007) soutenait de son côté que l'altruisme est naturel chez les hommes ce qui favorise l'entraide et les rapports cordiaux entre les nations.

Toutefois le geste altruiste ne signifie pas qu'il soit entièrement gratuit, pour certains, il suppose un retour du geste, comme signe d'acquiescement ou de reconnaissance, une sorte de « contre-prestation » (Mauss, 1924-1925), ce qui souligne la complexité de l'acte d'aider. La contre-attente est également évoquée par la littérature contemporaine comme une condition *sine qua non* à l'aide déployée (Azam et Berlinschi, 2009 ; Daubanes et Berlinschi, 2009 ; Guérin, 2008 ; Hugon, 2010 ; Lister, 2000). Mauss (1924-1925) qui a étudié l'aide sous forme de don, dans son essai sur le don, situe également l'action altruiste à la base des rapports entre les hommes de différentes tribus. Il est le premier à évoquer l'ambivalence du geste altruiste qu'il qualifie à la fois de « cadeau » et de « poison ». Il consacre toutefois la majeure partie de son essai sur l'aspect « malveillant » du don, tranchant ainsi avec l'idée d'un altruisme pur comme le soutiendra après lui, Denys (1997). L'anthropologue est ainsi remonté aux échanges cérémoniels typiques des peuples Mendi et de leurs échanges du *tee*¹¹ des Tombema-Enga de Nouvelle Guinée. Ses observations l'ont amené à faire la découverte de la réciprocité du don. Il évoque ainsi les trois obligations inhérentes à l'aide apportée sous forme de don : soit les

¹¹ « Vaste système d'échange cérémoniel intercommunautaire impliquant une population de plus de 200 000 personnes sur les Hautes Terres de la Nouvelle-Guinée » (Racine, 1994 : 24. Note.5).

obligations de donner, de recevoir et de rendre. Même si certains auteurs, tels Racine (1994), pensent que l'essai de Mauss (1924-1925) est davantage focalisé sur l'obligation de rendre, l'anthropologue précise que chacune des obligations mentionnées est importante pour assurer l'entière de la prestation altruiste, le « Potlatch ». Ce sont là les « trois thèmes d'un même complexe » (p. 18). Mauss explique que ces obligations découlent d'un lien spirituel et que le refus de faire une offrande marque le refus de « l'alliance et de la communion », ce qui implicitement correspond à une déclaration de guerre : « [refuser] de donner, négliger d'inviter, comme refuser de prendre équivaut à déclarer la guerre ; c'est refuser l'alliance et la communion » (Mauss, 1924-1925 : 19). Généralement, ce sont les événements de la vie (naissance, puberté, circoncision, décès...), qui amènent les chefs des tribus à recevoir des convives en organisant des banquets, montrant aux yeux de tous leurs richesses et leur puissance :

[après] les fêtes de la naissance, après avoir reçu et rendu les oloa et les tonga - autrement dit les biens masculins et les biens féminins - le mari et la femme n'en sortaient pas plus riches qu'avant. Mais ils avaient la satisfaction d'avoir vu ce qu'ils considéraient comme un grand honneur : des masses de propriétés rassemblées à l'occasion de la naissance de leur fils (Mauss, 1924-1925 : 13).

Le contrat moral établi implicitement implique que les convives rendent ce qui leur a été offert par une valeur égale, au risque de se voir perdre leur « mana »¹² et d'être frappés par la maladie ou la mort :

[les] Tombema enseignent très tôt à leurs enfants que toute prestation appelle une contre-prestation et que, dans le tee, tout cochon que l'on consomme sans en être propriétaire doit être remplacé auprès de qui nous l'a donné par un animal qui nous

¹² « Prestige que confère la richesse » (Mauss, 1924-1925 : 13).

appartient. Dans les transactions quotidiennes entre agnats¹³ qui ne sont pas partenaires dans le tee, il faut rendre *quid pro quo* chaque chose ou service, et ce le plus vite possible, sous peine de se voir critiqué publiquement à la première occasion (Racine, 1994 : 15).

L'étude de Mauss sur les échanges cérémoniels est très approfondie, enrichie d'expériences et des observations de l'anthropologue et mérite sans doute une attention plus poussée. Le travail de Mauss permet d'apprécier le don autrement que dans sa forme purement désintéressée ou dans le simple jeu binaire du donnant-donnant : le don aurait servi, dans la conception mausséenne, de lien social entre les hommes des sociétés archaïques, il servait également de mode de communication (le refus de donner ou de recevoir comme rupture du lien) et empreint de différentes passions (l'honneur, la richesse, la reconnaissance, l'estime de soi...). Sa réflexion sur l'origine du don, peut servir à comprendre le fonctionnement des échanges actuels au niveau des sociétés internationales et aide plus précisément à donner un sens à l'ensemble des flux dirigés vers l'Afrique subsaharienne. Car, comme le précise le journaliste Terestchenko (2007), qu'il s'agisse des sociétés archaïques ou modernes, « le don est une modalité fondamentale des relations humaines » (p. 35). Son étude amène à considérer que l'acte simple de donner n'est pas dépourvu d'intérêts : donner implique nécessairement le retour de quelque chose.

La pluralité des points de vue sur l'origine de l'altruisme permet de prendre en considération son importance dans les échanges des sociétés actuelles et modifie le regard porté sur l'aide apportée par l'occident en Afrique subsaharienne. Si le soutien apporté à cette région pauvre du globe n'est pas dépourvue d'un élan de sympathie naturelle comme l'entend Denys (1997), il suppose, en se référant aux réflexions de Mauss (1924-1925), l'attente d'une contre-prestation de la part des pays africains bénéficiaires de ce support qui ne se réduit pas seulement à un rendement matériel ou financier. Kourilsky (2012) condamne toutefois cette

¹³ « Les agnats sont ceux qui sont unis par une parenté établie par des personnes de sexe masculin, comme les parents par le père, ainsi un frère né du même père, le fils d'un frère, ou les petits-fils nés de ce dernier ; ou encore l'oncle paternel, son fils et son petit-fils ». Source : http://webu2.upmf-grenoble.fr/DroitRomain/Francogallica/Gaius15_fran.htm

vision de la réciprocité du geste altruiste et relativise en énonçant que tout don n'entraîne pas nécessairement l'attente d'un retour. L'acte entièrement gratuit existerait donc selon lui :

[l]'altruisme se distingue [...] de l'idée qui s'est répandue après les travaux d'anthropologie de Marcel Mauss (1925), selon laquelle tout don est effectué avec l'attente d'un contre-don. L'altruisme est radicalement asymétrique. Le devoir d'altruisme ne repose en aucune manière sur l'attente d'un don réciproque. Cela n'implique pas que cette dernière ne constitue pas un moteur de certaines actions humaines, mais réfute simplement l'idée qu'elle en est le moteur exclusif. Il est ainsi affirmé qu'à côté du don réciproque, il y a place pour des comportements rationnels guidés par l'idée d'altruisme (p. 125-126).

Cependant, en dehors de ce point de vue, la plupart des travaux portant sur la question de l'entraide internationale ont un avis plus catégorique et soulignent la non gratuité de ces actions décrivant l'aide publique au développement (APD) comme un instrument politique (comme une garantie à la stabilité de l'ordre mondial et qui, à un autre niveau, peut être marqué par une domination des projets d'aide par les pays aidants), ou économique (soit un prétexte pour les pays aidants de maximiser les profits nationaux).

2.2.3 L'instrumentalisation de l'aide au développement international.

La question de la motivation de l'aide au développement internationale sous l'angle de son instrumentalisation politique est perçue comme une garantie nécessaire à la stabilité géopolitique mondiale (Severino, 2001).

2.2.3.1 L'instrumentalisation politique.

Déjà Wilson (1929. Cité par Hamel, 2007) disait de l'entraide et la solidarité apportées aux défavorisés qu'elles sont primordiales pour le maintien d'une humanité heureuse. Le 29^{ème} président américain défendait en effet, le bien de l'humanité au profit des besoins égoïstes et nationaux. Ainsi, dans une allocution tenue à Suresnes (France) en 1919, Wilson soutenait

que : « [cette] époque [...] réclame un nouvel ordre des choses dans lequel les seules questions seront : Est-ce bien? Est-ce l'intérêt de l'humanité? » (Cité par Hamel, 2007. [En ligne]). La coopération internationale par le pacifisme au nom de la paix mondiale, Wilson y croit. Ses discours offrent en ce sens une vision utilitariste de l'aide, il s'agit d'un instrument politique déployé dans le but de maintenir une certaine stabilité géopolitique mondiale. Ce qui n'est pas sans rappeler les observations de Mauss (1924-1925) sur l'importance du don dans la préservation des bons rapports humains. Leduc (1963) émettait cette même hypothèse en supposant qu' « [...] il est possible que les concours apportés aux pays attardés aient pour fin dernière d'éviter les désordres sociaux et internationaux » (p. 240). La stabilité mondiale sert encore d'argument à l'aide au développement des pays pauvres. Même si l'aide publique au développement (APD) cible d'autres préoccupations, telle la croissance économique, il n'en demeure pas moins que par sa lutte contre la pauvreté « [...] l'aide au développement reste l'un des rares outils dont disposent les chancelleries et les palais présidentiels de la planète quand la stabilité internationale est menacée [...] » (Severino, 2001 : 82). Severino rajoute qu'

[il] peut d'abord paraître étrange de n'accorder que la troisième place à la croissance économique parmi les thèmes fondateurs de l'aide au développement. C'est que, rétrospectivement, il apparaît que le paradigme de la stabilité géopolitique mondiale et celui des « grands sujets systémiques » en ont été une inspiration autrement plus puissante, comme le montrent les facteurs qui gouvernent en pratique les volumes de l'aide (p. 83).

Certains auteurs, tels Berg (1999), le Club du Sahel¹⁴ (1999), Gabas (2000-2002) ainsi que Jacquemot et Raffinot (1993. Cités par Naudet, 1999) classent l'appropriation des projets d'aide par les pays aidants dans la catégorie de l'instrumentalisation politique et font

¹⁴«Le Club est un groupe d'organisations régionales d'Afrique de l'Ouest, de pays et d'organisations internationales travaillant ensemble au développement et à l'intégration de la région ouest-africaine. Sa mission est de mutualiser la réflexion et les expériences au service de l'efficacité des politiques régionales. Il s'appuie sur des études factuelles et produit des analyses indépendantes dont il tire des orientations stratégiques et des outils de gestion de politiques qui sont mis à la disposition des Membres et autres parties prenantes » (OCDE [Organisation de Coopération et de Développement Économiques], 2011).

remarquer en ce sens qu'il existe une nette domination des pays aidants sur les pays bénéficiaires. Naudet (1999), indique ainsi : « le cycle des actions d'aide est complètement dominé par le donateur, qui prend la quasi-totalité des décisions et des initiatives » (p. 114). Berg (1999. Cité par Naudet, 1999) remarque de son côté que les projets d'aide en direction des pays défavorisés sont marqués par : « la prééminence des donateurs dans la conduite de l'aide, le manque d'appropriation par les bénéficiaires, la faible coordination des donateurs et l'insuffisante capacité de gestion des receveurs, l'inadéquation des politiques et l'usage d'instruments inappropriés » (Cité par Naudet, 1999 : 12). Jaquemot et Raffinot (1993. Cités par Naudet, 1999) expliquent la mainmise des pays aidants sur la gestion des projets par le fait que « l'essentiel des projets de développement est conçu par les organismes de financement eux-mêmes » (p. 115).

Aussi, à côté de l'instrumentalisation politique de l'aide, il existerait une autre forme d'instrumentalisation qui serait d'ordre économique. Dans ce cas de figure, l'aide est perçue comme profondément intéressée d'un point de vue économique (Daubanes et Berlinschi, 2009 ; Azam et Berlinschi, 2009). L'idée de tout acte altruiste est totalement condamnée, l'aide est davantage décrite comme une politique étrangère menée par les pays donateurs dont l'ambition serait principalement mercantile (Frey et Schneider, 1986 ; Maizels et Nissanke, 1984 ; McKinlay et Little, 1978).

2.2.3.2 L'instrumentalisation économique.

Montclos (2009) de même qu'Azam et Berlinschi (2009) et Moyo, (2009) rejettent l'idée d'une aide gratuite correspondant à ce que Denys (1997) disait être un « élan d'amour ». Montclos (2009) la présente tout d'abord comme une « stratégie marketing » dont le but serait d'enfler les bénéfices des pays aidants. Il soutient que les actions d'aide sont volontairement teintées de slogans altruistes pour tromper l'opinion publique sur le bienfondé de ces interventions et mieux enrichir, par les fonds collectés, les organisations participantes :

[du] misérabilisme à la publicité mensongère, [...] en effet les travers de politiques de communication qui reviennent à travestir la réalité

[sont connus]. Qu'il s'agisse de noircir la situation des victimes ou d'enjoliver les réalisations des acteurs du développement, la liste des inconvénients du genre est assez longue : paternalisme, manichéisme, exagération de l'impact des crises, gonflement des besoins chiffrés, fantasmes sur la toute-puissance d'un Occident sauveur du tiers-monde, etc... (Montclos, 2009 : 2).

La vocation de l'altruisme semble avoir évolué et être sortie du cadre d'un acte de bonté spontanée comme le définissait Smith au XIX^{ème} siècle. Pour Montclos (2009), l'idéal philanthropique de l'altruisme a cédé le pas à une « marchandisation de la solidarité » (p. 763) qui dépend d'un recours à une véritable « pornographie humanitaire » (p. 762) soit une mise en scène exagérée de la misère humaine pour toucher le spectateur et obtenir de lui des fonds : « [la] médiatisation outrancière de la pauvreté et des affrontements dans les pays du Sud constitue un fonds de commerce pour les ONG [organisations non gouvernementales] en concurrence sur des marchés de plus en plus « professionnels » (Montclos, 2009 : 11). Montclos (2009) précise que les organisations aidantes se préoccupent davantage de « l'impact médiatique » (p. 763) et des bénéfices financiers qu'elles peuvent en tirer bien plus que des besoins réels des populations en difficulté. Ainsi,

[d'une] manière générale, les dons des particuliers ne sont pas guidés par l'intensité des crises mais par des émotions qui sont largement mises en scène par les humanitaires (Slovic, 2007 ; Laqueur, 1989. Cités par Montclos, 2009 : 8). Dans cette logique, les spécialistes de la communication cherchent moins à informer qu'à récolter des fonds suivant les principes du marketing d'entreprise, quitte à enfermer les associations dans un « prêt-à-penser » qui dissout leur message originel et leur identité politique (Dacheux, 1998. Cité par Montclos, 2009 : 8).

Par ailleurs en médiatisant à ce point la pauvreté, il y aurait une volonté perverse à vouloir maintenir les sociétés pauvres dans un état d'accoutumance à l'aide, laissant penser que leur survie dépend uniquement de la générosité des donateurs (Moyo, 2009) (Quist-Adade, Van

Wyk, 2007 : 88. Cités par Montclos, 2009). Ce n'est pas pour rien que Perroulaz (2004) parle de « marché du don » (p. 49) ou Montclos (2009) de « marketing de l'aide » (p. 763).

Plusieurs auteurs avancent que l'instrumentalisation de l'aide est mauvaise car elle encourage à des situations d'assistanat (Bangui, 2009 ; Hugon, 2010 ; Moyo, 2009 ; Tandon, 2009) et demandent la cessation de tout envoi budgétaire en direction de l'Afrique. Moyo (2009) exhorte plutôt le peuple jusqu'alors aidé (pays d'Afrique en l'occurrence) à se prendre en main. Car pour l'auteure, l'aide occidentale empêche la prospérité économique du continent noir et ne serait qu'une façon de mieux tenir l'Afrique par son collet. Les milliards de dollars envoyés à l'Afrique n'ont fait qu'assombrir son tableau et tuer l'initiative individuelle. Ce point de vue selon lequel l'aide empêche l'initiative trouve écho dans les propos d'autres auteurs. Ainsi pour Traoré (n.d), une militante altermondialiste du Mali,

[...] l'aide crée une situation de dépendance financière, mais, plus grave, une situation de dépendance théorique et politique de tous les forums sociaux. Ici, les gens ont appris à présenter des requêtes en fonction des concepts des bailleurs pour augmenter leurs chances d'obtenir des subventions. Cela tue la réflexion »
(Citée par Meunier, 2009. [En ligne]).

C'est également l'avis de Ndio Fall, président du Réseau des organisations paysannes et de producteurs d'Afrique de l'Ouest (Roppa), pour lui : « [les] politiques de développement doivent être élaborées de façon participative » (Cité par Meunier, 2009 [En ligne]). Il faut comprendre par cette déclaration, que les peuples pauvres de manière générale et la population africaine plus spécifiquement doivent être exhortés à faire leur part dans le développement de leur communauté et à prendre en ce sens leur avenir en main. Il s'agit de concevoir un système complètement différent et qui ne serait plus basé sur le principe de l'assistanat. Déjà Leduc en 1963 faisait cette même remarque en déclarant qu' : « [...] aucun peuple ne [peut] aspirer au progrès s'il n'est pas préalablement préparé à devenir l'acteur du changement auquel il aspire [...] » (p. 244). Pour ce dernier, seule l'éducation, au moment où il s'exprime, peut fournir au peuple pauvre les moyens nécessaires à sa croissance. Pour Moyo (2009), le changement et

l'évolution ne peuvent provenir que de l'intérieur soit de façon endogène. Gaxotte (1986. Cité par Servet, 2010) est du même avis :

[il est] dit qu'il faut aider les pays sous-développés [...]. [C'est ce qui se fait] depuis un siècle. [Les donateurs y perdent] [leur] argent et [leurs] obligés deviennent aussitôt [leurs] ennemis [...]. Ne troublons pas leur petite vie. [Qu'ils les laissent] évoluer à leur façon, tous seuls [...] (Servet, 2010. [En ligne]).

Des auteurs africains insistent également sur la nécessité de responsabiliser les citoyens africains au goût du travail et du progrès. Ainsi, pour Kabou (1991), l'enseignement en Afrique aurait « tout à gagner à former des individus suffisamment créatifs pour s'auto-employer » (p. 147). Etounga-Manguelle (1991) parle lui de la nécessité pour l'enseignement africain de développer les qualités qui conditionnent le progrès : « l'imagination, le non-conformisme, la créativité ; le professionnalisme et la compétence, le sens des responsabilités et des devoirs, l'amour du travail bien fait ». (Cité par Hernandez et Kamdem, 2007 : 38). De nouveau, Kabou (1991) et Etounga-Manguelle (1991. Cité par Hernandez et Kamdem, 2007) insistent, comme l'ont fait avant eux, Leduc (1963) ou plus récemment Sen (1998. Cité par Daniel et Mallet, 2008), sur l'importance des individus, en tant que capital humain, et de leur formation comme seule clé de voûte du développement.

Chapitre III.

Les éléments de méthodologie.

De par la nature de ce projet, l’auteure a choisi de répondre à la question initiale en se basant sur la méthode de recherche de type qualitatif axée sur l’étude d’un cas unique : celui de l’Université Virtuelle Africaine. La première partie de ce chapitre porte sur le choix de cette approche, la seconde présente le principal mode de collecte des données qui repose essentiellement sur la recherche documentaire. La méthode d’analyse des données sera présentée en troisième partie. La quatrième partie traitera des limites de cette recherche. Enfin, une dernière partie servira à la présentation du cas à l’étude.

3.1 L’étude de cas : définition et caractéristiques.

L’étude de cas ou étude clinique¹⁵ est une branche de la recherche dite qualitative. La communauté scientifique s’est longtemps montrée sceptique face aux résultats obtenus par ce type de recherche basée sur l’étude de cas. La remise en question de la véracité des résultats obtenus par cette méthode de recherche remonte à l’époque où seul le paradigme des recherches de type quantitatif, débouchant sur des lois universelles, comptait (Gagnon, 2005). Pour les leaders d’alors, l’étude de cas, n’autorisant pas la généralisation des faits observés étant donné qu’elle s’intéresse avant tout aux particularités du phénomène étudié (Gagnon, 2005), demeurerait une méthode de recherche non scientifique.

¹⁵ Il est possible également de rencontrer l’appellation « monographie » dans les écrits des années 80.

Aujourd'hui ce sont à peu près des considérations totalement opposées qui apparaissent; l'étude de cas, davantage utilisée en sciences sociales mais aussi en éducation¹⁶, représente une méthode à part entière qui détient son propre plan de recherche complet (technique particulière de cueillette de données, de mise en forme, traitement de l'information, moyens de validité et de triangulation lors de l'analyse des données) et dont le caractère *scientifically correct* (Gagnon, 2005) n'est plus remis en question. Les principaux théoriciens de cette méthode de recherche (Merriam, 1988 ; Stake, 1994, 1995 ; Yin, 1994. Cités par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) s'entendent pour dire que l'étude de cas est reconnue pour sa souplesse, car elle est aussi utile en recherche qualitative que quantitative (Merriam, 1998 ; Stake, 1994, 1995 ; Yin, 1994. Cités par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) : « l'étude de cas est une méthode de recherche flexible qui permet au chercheur de se positionner où il veut sur le continuum qualitatif-quantitatif [...] » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 : 210). L'étude de cas est notamment pertinente au chercheur qui vise une profonde compréhension de phénomènes complexes (système social ou système humain) afin d'en faire ressortir, à partir de sources d'informations multiples (entrevues, recherche documentaire, journal de bord, observation...), le caractère complexe et évolutif (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Pour Merriam (1988), qui s'intéresse notamment à l'incidence de l'étude de cas dans le domaine de l'éducation, l'exploration du cas à l'étude peut s'avérer prometteuse dans l'avancée des pratiques éducatives par l'opportunité qu'offre cette méthode de s'intéresser, notamment, aux faits humains et à leur complexité qui ne pourrait être accessible d'une autre manière. Aussi, il existe différents types d'études de cas.

3.1.1 Les différents types d'études de cas.

¹⁶ Cette méthode a notamment été utilisée par Piaget au moment où il développait sa théorie sur « les stades du développement intellectuel de l'enfant » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

La présentation des différents types d'étude de cas s'appuie sur la classification faite par les principaux tenants de la méthode (Merriam, 1988 ; Stake, 1995 ; Yin, 1994. Cités par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Yin (1994) distingue quatre types différents d'études de cas. Il s'agit de l'étude holistique du cas particulier, l'étude intégrée ou contextualisée du cas particulier (selon des unités d'analyse multiples), l'étude multicas holistique et l'étude multicas intégrée ou contextualisée (selon des unités d'analyse multiples).

- L'étude holistique du cas particulier sert notamment à l'examen d'un cas unique ou à explorer un cas peu connu ou jusqu'alors inaccessible, un cas révélateur (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Ce type de cas permet également de tester une théorie préalablement établie. L'étude du cas particulier peut servir selon Yin d'étape préliminaire à une étude multicas intégrée ou contextualisée : « par exemple, une équipe de recherche pourrait être intéressée à étudier une opération en télémédecine, appuyée par les TIC. Il s'agit d'un cas unique qui peut servir d'étude préliminaire à une étude multicas » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 : 217).
- Yin établit une différence entre l'étude de cas holistique du cas particulier et l'étude intégrée ou contextualisée de cas avec unités d'analyses multiples. Dans le cadre d'une approche holistique, le cas est étudié de façon globale comme par exemple dans le cas de l'étude d'une école. Par-contre, dans le cadre d'une étude de cas avec unités d'analyses multiples, les unités d'analyse sont puisées à l'intérieur du cas étudié (le personnel, les élèves, les outils de travail...).

À la différence de l'étude du cas particulier, l'étude multicas a pour objectif d'étudier les convergences entre plusieurs cas.

- Dans le cadre d'une étude multicas holistique, il s'agit d'analyser les convergences entre plusieurs cas uniques.
- Dans le cadre d'une étude multicas intégrée ou contextualisée, il s'agit d'analyser les convergences et divergences d'un cas à unités d'analyses multiples (comme l'étude de plusieurs entreprises et de leur personnel) (Viens, Peraya et Karsenti, 2004. Cités par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

De son côté Stake (1995) distingue trois types d'étude de cas qui définissent la visée de la recherche : intrinsèque, instrumentale ou collective.

- L'étude de cas intrinsèque permet au chercheur de comprendre en profondeur le phénomène à l'étude. L'intention du chercheur qui vise cette finalité n'est pas de faire du cas étudié un échantillon représentatif d'autres cas, mais de s'intéresser à l'unicité du cas observé comme porteuse en elle-même d'intérêts.
- L'étude de cas à visée instrumentale est entreprise lorsque le chercheur se sert du phénomène en vue de comprendre autre chose : « le cas devient alors subordonné à un intérêt externe » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004 : 216).
- L'étude de cas à visée collective correspond à l'étude d'un regroupement de cas représentant un même phénomène, une population. Ce type d'étude allie des intérêts extrinsèques car il s'agit de faire ressortir des traits récurrents à l'ensemble des cas observés tout en s'intéressant aux traits particuliers (intérêts intrinsèques) qui rappellent l'unicité de chacun des cas soumis à l'étude.

La taxinomie de Merriam (1988) est différente des deux précédentes car elle s'intéresse surtout à la nature du système à étudier. L'auteur distingue quatre types d'études de cas : l'étude ethnographique, l'étude historique, l'étude sociologique et l'étude psychologique.

- L'étude ethnographique repose sur une interprétation socioculturelle du cas à l'étude et suppose une étude préliminaire du contexte socioculturel.
- L'étude historique requiert l'examen d'archives, de témoignages en vue de mieux rendre compte de l'évolution du cas étudié.
- L'étude sociologique est centrée sur les construits sociaux soit la manière dont le cas étudié est représenté socialement. Karsenti et Savoie-Zajc (2004 : 218) citent l'exemple d'une étude menée en Belgique et qui s'est intéressée à la représentation sociale qu'avaient les professeurs de l'utilisation des outils technologique en classe.
- L'étude psychologique s'intéresse au comportement humain et met en évidence une de ses particularités. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) précisent que cette approche a beaucoup été utilisée : « plusieurs études anglo-saxonnes se sont penchées sur les enseignants efficaces avec l'approche psychologique de Merriam. On étudiait, entre autres, les traits de personnalité des enseignants avec des tests psychométriques tels le 16 *personality factors* (16 PF) de Carl Jung, afin de mieux définir ces cas » (p. 218).

Merriam ajoute à cette approche trois sous-catégories qui concernent le résultat final pour les quatre types d'étude de cas : descriptif, interprétatif et évaluatif.

- L'étude descriptive apporte une présentation détaillée du phénomène étudié.
- L'étude interprétative se sert des données de l'étude descriptive en vue de développer des catégories conceptuelles qui permettront d'affirmer ou d'invalider les hypothèses posées avant l'étude de cas. Le chercheur réunit autant d'informations qu'il peut afin d'apporter une étude plus approfondie que l'étude descriptive, ce qui lui permettra d'élaborer une théorie.

- L'étude évaluative se réalise une fois le cas étudié et permet de porter des jugements sur ce dernier. Elle est surtout utilisée en évaluation éducative comme pour comprendre l'efficacité de nouveaux programmes pédagogiques ou de nouvelles approches éducatives.

Un tableau récapitulatif résume les différents types d'études de cas tels que présentés par les principaux théoriciens de la méthode.

Tableau 3.1 : Les différents types d'étude de cas¹⁷.

Stake (1995)	Yin (2003)	Merriam (1988)
<ul style="list-style-type: none"> · intrinsèque · instrumentale · collective 	<ul style="list-style-type: none"> · étude holistique du cas particulier · étude intégrée ou contextualisée du cas particulier (selon des unités d'analyse multiples) · étude multicas holistique · étude multicas intégrée ou contextualisée (selon des unités d'analyse multiples) 	<ul style="list-style-type: none"> · ethnographique · historique · psychologique · sociologique - descriptive - interprétative - évaluative

Il existe par ailleurs une dizaine de façons de réaliser une étude de cas. Les principaux théoriciens de la méthode (Merriam, 1988 ; Stake, 1995 et Yin, 1994. Cités par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) retiennent habituellement trois étapes.

3.1.2 Les étapes de l'étude de cas¹⁸.

Même si les principaux protagonistes de l'étude de cas utilisent des terminologies différentes pour nommer les différentes étapes de ce type de recherche et ont des avis différents sur le degré d'importance à accorder à chacun des stades de la méthode, tous s'entendent à dire que l'étude de cas repose sur trois étapes principales. Pour Yin (1994. Cité par Karsenti et Savoie-

¹⁷ Inspiré de Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p. 216.

¹⁸ Pour établir cet aperçu l'auteure s'est basée sur le chapitre 9 (L'étude de cas) de l'ouvrage de Karsenti et Savoie-Zajc (2004).

Zajc, 2004) il s'agit de la planification des données, de la collecte des données et de l'analyse des données ; Stake (1995. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) parle de la préparation, de l'exécution et de l'analyse-validation des données. Son approche se distingue surtout par l'importance que le théoricien accorde à l'étape de la validation des données. Les trois étapes de Merriam (1988. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) sont la préparation, l'actualisation et l'interprétation.

Qu'il s'agisse de la planification (Yin, 1994) ou de la préparation (Merriam, 1988 ; Stake, 1995), c'est au cours de cette étape que le chercheur prend les décisions importantes qui vont orienter son étude : comme le choix du cas (Merriam, 1988 ; Yin, 1994) ou du thème (Stake, 1995) sur lequel va se pencher le chercheur ainsi que l'identification du problème (Yin, 1994) ou la question de recherche (Stake, 1995). Yin (1994) dit qu'il est important à ce stade pour le chercheur d'établir des hypothèses avant de réaliser l'étude de cas.

Pour Merriam (1988) c'est au cours de cette étape que le chercheur réalise une recension des écrits et envisage un processus de sélection des données qui se fait en relation soit avec le thème de recherche (Stake, 1995), soit avec le problème de recherche (Yin, 1994). Ce processus de sélection, élaboré de manière subjective, doit aider le chercheur à ne retenir que les données pertinentes et à les organiser plus facilement.

La seconde étape, celle de la collecte des données pour Yin (1994), de l'exécution pour Stake (1995) et de l'actualisation pour Merriam (1988) concerne la cueillette des données. Les trois théoriciens suggèrent au chercheur d'utiliser plusieurs sources d'informations : observations, entretiens, recherche documentaire, archives, entrevues... . La multiplicité des sources sert notamment à faciliter le travail de validité des informations recueillies. Plus le chercheur recourt à une variété d'instruments pour recueillir des informations, plus il augmente la crédibilité de sa recherche.

Yin (1994. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) et Stake (1995. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) consacrent leur troisième étape à l'analyse des données ; pour Merriam (1988. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), l'analyse des données étant insérée dans la deuxième étape, cette troisième phase est consacrée à l'interprétation des données. Yin fait

remarquer que le plan d'analyse des données est réalisé de manière subjective dépendamment du thème ou du problème de recherche. Pour le théoricien, cette étape doit notamment permettre la validation ou l'infirmer de la théorie de départ.

Pour Stake (1995. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) l'étape de l'analyse est marquée par la validation des données grâce à la triangulation. Cette technique consiste à assurer l'évidence d'une information en la repérant notamment dans au moins trois sources différentes qui ont servi à la cueillette des données. Stake (1995. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) propose également à ce stade de procéder à l'interprétation des données recueillies. Le chercheur doit également être en mesure selon le théoricien de formuler des affirmations ou des généralisations au sujet du cas étudié.

Pour Merriam (cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) l'étape de l'analyse est un peu plus complexe et repose sur l'organisation et la révision des données. Le chercheur à ce stade doit développer des catégories (conceptuelles, typologiques ou thématiques) en vue de faciliter l'interprétation des données recueillies. Enfin, selon ce modèle, le chercheur doit également être en mesure de formuler des théories.

Il existe deux manières principales de mener l'analyse des données : celle-ci peut être en effet de nature qualitative et orientée vers la compréhension des énoncés ou des concepts contenus dans un document ou de nature quantitative, et se calcule à partir d'un dénombrement d'occurrences, de thématiques, de mots ou de tout autre chose.

Toutefois, qu'elle soit de nature qualitative ou quantitative, Van der Maren (Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) préconise pour l'étude de cas, le recours à l'analyse de contenu. Bardin (1977. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) dit que l'analyse de contenu est née au XX^{ème} siècle et fut surtout utilisée pour l'analyse de documents à caractère journalistique, c'est pourquoi elle est davantage utilisée aujourd'hui pour l'étude des textes informatifs.

Cette forme d'analyse qui n'est pas à proprement parler une analyse conceptuelle (Karsenti, Savoie-Zajc, 2004) est présentée comme une méthode de description objective du contenu manifeste d'un document. Mucchielli (1991. Cité par Cobby, 2009) dit ainsi de cette méthode qu'elle permet de « rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens

de ce qui y est présenté, formuler, classer tout ce que contient ce document ou cette communication » (en ligne¹⁹). L'analyse de contenu se présente donc comme une méthode particulière qui permet de faire ressortir d'un texte les éléments importants en regard des objectifs de recherche.

[L'attention du chercheur] sera attirée par les mots qui sont utilisés, certaines phrases chocs lancées dans des situations bien précises ou sur des informations qui ne laissent planer aucun doute quant aux intentions de l'émetteur. Bref, [le chercheur] accordera de l'importance à des faits dont la fréquence d'apparition n'est pas nécessairement élevée, mais qui semblent pertinent pour corroborer ou réfuter une hypothèse de recherche ou pour modifier [ses] conjectures théoriques (Dépelteau, 2007 : 311).

Pour L'écuyer, l'analyse de contenu a l'avantage de pouvoir être menée de façon quantitative en s'attachant au contenu manifeste d'un document ou de manière qualitative en se consacrant davantage au contenu latent ou encore de manière mixte (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). De façon générale, il est possible de résumer l'analyse de contenu en trois étapes principales.

La première étape repose sur la préparation du matériel. Cela peut concerner la retranscription d'entretiens, la mise au propre de notes prises sur le terrain... (Dépelteau, 2007). Cette étape suppose également une lecture préliminaire, une sorte de lecture flottante, de l'ensemble du matériau en vue de se familiariser avec ce qu'il renferme avant son analyse. L'écuyer dit de cette étape : « c'est une première familiarisation avec le matériel, une sorte de « préanalyse » pour en dégager une idée du « sens général », « certaines idées forces » permettant d'orienter l'ensemble de l'analyse subséquente pour atteindre les objectifs visés » (Cité par Dépelteau, 2007 : 304).

La seconde étape concerne le processus de codage (ou catégorisation) des données qui comprend deux étapes : l'élaboration d'une grille d'analyse et l'identification des unités d'analyse.

¹⁹ Sous le sous-titre « Analyse de contenu ».

- L'élaboration d'une grille d'analyse, préconisée par Van der Maren (cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) et Bardin (1977. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004), sert à déterminer les catégories à partir desquelles s'effectuera la recherche de données et à l'intérieur desquelles viendront se ranger les unités d'analyse retenues.
- L'identification des unités d'analyse (aussi appelées unités d'enregistrement) à partir des catégories de la grille.

le codage [...] des unités [est l'étape] où [le chercheur] applique les catégories au corpus et donc, où [il] remplit les grilles d'analyse selon, d'une part l'unité d'enregistrement retenue, c'est-à-dire le « segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse » (Robert et Bouillaguet, 1997 : 30. Cités par Wanlin, 2007 : 250).

Les unités d'analyse sont définies par Henry et Moscovici (1969) comme « des mots ou des fragments de textes » (p. 39) et précise en ce sens : « [qu'il s'agit de repérer] des mots ou des fragments de textes qui sont regroupés en classe thématiques ou classés par items ». Cobby (2009) explicite la notion d'unités d'analyse en les définissant « [...] comme des mots, des syntagmes, des propositions, des phrases, des paragraphes, des actes de discours... . Toutes ces formes peuvent constituer des unités d'analyse » (En ligne). Bardin (1996) indique également que « l'unité d'enregistrement est l'unité de signification à coder et correspond au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation [...]. Elle peut concerner le mot, le thème, l'objet ou le référent, le personnage, l'évènement ou le document » (Cité par Hlady Rispal, 2002 : 98).

L'unité d'analyse « est choisie en fonction de son degré de pertinence face au projet retenu ». L'étape de sélection des unités d'analyse correspond à la phase de découpage ou de décontextualisation (...). C'est-à-dire que c'est le moment où des fragments du texte sont isolés du reste du document en vue d'être placés dans la grille d'analyse : « [...] la décontextualisation implique que des parties d'entrevues ou des parties d'observation soient

physiquement détachées du tout originel et regroupées par thème » (Tesch, 1990 ; Savoie-Zajc, 2000. Cités par Wanlin, 2007²⁰). Une fois les unités d'analyse choisies, il est possible de les placer dans les catégories appropriées : « lorsque les unités d'analyse ont été repérées au sein des différents matériaux mis à la disposition du chercheur (texte, discours, etc...), elles sont placées dans les catégories qui les regroupent par similarité ou proximité [...] » (Hlady Rispal, 2002 : 98).

En résumé, le processus de codage repose sur l'identification des segments de texte pouvant être classés à l'intérieur de l'une ou l'autre des catégories clairement explicitées.

La troisième étape est celle de l'interprétation des données à la suite de leur codification. À ce stade, le chercheur doit selon Ricœur, faire preuve d'esprit critique et démontrer son aptitude à la distanciation vis-à-vis du document à l'étude. L'interprétation suppose donc une lecture au second degré des données codées sur la base des connaissances du chercheur, de ses lectures antérieures et de ses références au cadre théorique. Cette étape lui permet de quitter le rôle de répétiteur (travail de l'analyse) et d'endosser celui d'auteur (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Bien qu'il existe des points communs dans l'élaboration des modèles que proposent les principaux théoriciens, il est possible de remarquer des différences notables ; Yin place davantage son intention sur la mise en place d'hypothèses avant l'examen du cas. Pour cet auteur, l'étude de cas doit être menée en fonction de ces idées préétablies et doit permettre de les confirmer ou de les modifier. Stake (1995. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) accorde davantage d'importance sur la validation des données par le principe de triangulation. Le modèle de Merriam (1988. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) s'intéresse plus à l'étape de l'interprétation qui représente une phase à part entière. L'organisation et la classification des données est pensée de manière à pouvoir procéder à l'interprétation et à élaborer une théorie. Le tableau qui suit permet de récapituler les principales étapes de la méthode par cas telle que pensée par les principaux théoriciens de la méthode.

²⁰ Pour Wanlin (2007) la phase de découpage du texte peut avoir lieu au cours de la première étape de l'analyse soit au moment de la préparation.

Tableau 3.2. Les étapes de l'étude de cas selon la schématisation des principaux théoriciens de la méthode par cas.

· Étape 1	<ul style="list-style-type: none"> • Planification (Yin, 1994) • Préparation (Merriam, 1988 ; Stake, 1995) 	<ul style="list-style-type: none"> - Choix du cas d'étude (Merriam, 1988 ; Yin, 1994) ou du thème (Stake, 1995) - Identification du problème. - Recension des écrits. - Identification des données pertinentes. - Formulation d'hypothèses.
· Étape 2	<ul style="list-style-type: none"> • Collecte des données (Yin, 1994) • Exécution (Stake, 1995) • Actualisation (Merriam, 1988) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cueillette des données : rassemblement d'un matériel d'étude varié.
· Étape 3	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse des données (Yin, 1994) • Analyse et validation des données (Stake, 1995) • Interprétation (Merriam, 1988) 	<p>Identification des trois étapes de l'analyse des données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Préparation du matériel : notes d'observation, prises sur le terrain ; lecture flottante de l'ensemble afin d'en dégager les idées principales. - Processus de codage : <ul style="list-style-type: none"> ▪ élaboration d'une grille d'analyse (identification des catégories) ; ▪ catégorisation (insertion des segments du texte dans l'une ou l'autre des catégories identifiées). - Interprétation : lecture critique des données recueillies. <p>Il existe deux façons de mener l'analyse des données :</p> <p>1- qualitative</p> <p>Peut se réaliser à partir d'une analyse de contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construction d'une grille d'analyse (Van der Maren) (identification des catégories à partir des

		informations dégagées du cadre de référence). - Codification des données. - Interprétation. 2- quantitative - Dénombrement d'occurrences d'un même thème ou mot ...
--	--	---

3.2 La démarche méthodologique retenue pour la présente étude.

La démarche méthodologique retenue pour cette étude s'appuie sur les propositions des auteurs précédemment traités. Après avoir identifié le type d'étude de cas retenu, les trois étapes réalisées ici seront décrites : la planification de l'étude de cas, la cueillette des données et leur analyse.

3.2.1 Le choix de l'approche.

Cette recherche s'inspire du modèle d'étude holistique du cas particulier (axée sur l'étude d'un cas unique) telle que proposée par Yin (1994. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) et qui accorde davantage d'importance à l'étape de l'analyse plus qu'à celle de la validation des données (Stake, 1995. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004) ou qu'à celle de l'interprétation (Merriam, 1988. Cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Pour rappel, l'étude holistique du cas particulier permet l'examen un cas unique peu connu ou jusqu'alors inaccessible, un cas révélateur (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

3.2.2 La planification de l'étude de cas.

Cette étape correspond à la prise de décisions quant à l'orientation du travail (choix du cas ou du thème, identification du problème, recension des écrits, identification des données pertinentes et la formulation d'hypothèses de travail).

Dans le cadre de ce travail, il s'agira, à partir de l'étude du cas de l'Université Virtuelle Africaine, de découvrir les motivations qui se cachent derrière la présence des subventionnaires étrangers impliqués de près dans l'évolution de cette université. Cet intérêt est né à la suite du cours Edu 6014 (Formation à distance et Développement) et qui avait pour visée de montrer, qu'à partir de la mise en place de programmes de formation à distance, il est possible, entre autres choses, d'aider au développement des pays en voie de développement. Partant de là, il était question de s'interroger sur le bienfondé des programmes de formation à distance offerts en Afrique subsaharienne et s'ils étaient vraiment offerts avec l'intention de provoquer un changement dans cette région ou s'il existait d'autres motivations à la base de ces interventions. La question centrale de cette recherche étant la suivante : quels sont les intérêts poursuivis par les organisations qui œuvrent au développement de programme en formation à distance en Afrique subsaharienne? Comme aucune littérature ne s'est spécialisée sur la question des motivations des bailleurs de fonds œuvrant au développement des programmes de formation à distance en Afrique subsaharienne, il a fallu réaliser une recension des écrits sur la question des motivations des bailleurs de fonds impliqués dans l'aide au développement de façon plus générale. La revue de littérature a permis d'identifier trois motivations principales : celles des altruistes qui soutiennent qu'il est dans la nature humaine d'aider l'autre pour son bonheur, la motivation politique qui suppose que l'aide répond à des besoins de domination ou des besoins de stabilité mondiale (il s'agit d'aider pour éviter les rebellions) et la motivation économique qui prétend que l'aide permet aux pays aidants d'enregistrer des bénéfices monétaires.

L'objectif de la recherche est double. Il s'agit en effet d'une part, d'explorer les intérêts sous-jacents des pays extérieurs qui agissent à titre de bailleurs de fonds et qui sont impliqués dans le développement des programmes de formation à distance en Afrique subsaharienne francophone. Et d'autre part, il s'agit de proposer, en guise de recommandation présentée à la fin du travail, l'application de la théorie sociale, plus précisément de la pédagogie de conscientisation (*empowerment*) développée par Freire, dans les années 70.

3.2.3 La cueillette des données.

La collecte des données s'est principalement effectuée à partir d'une recherche documentaire sur la base d'un matériel varié : site web, thèses, articles, publications... Ce matériel a, pour sa plupart, été recueilli sur le site de la bibliothech@distance de la Télunq. Pour le travail d'analyse, seuls les textes qui abordent la question de l'UVA ont été conservés. Il a été question plus spécifiquement de repérer des documents qui traitent du thème de la présence et des motivations des investisseurs étrangers dans le développement de l'UVA en posant ce genre d'interrogations : quels sont les enjeux des bailleurs de fonds qui participent au développement de l'UVA ? Pourquoi aider le personnel de l'UVA ? La recherche par mots-clés a aidé à affiner ces interrogations : bailleurs de fonds/UVA ; soutien /UVA ; partenaires étrangers/UVA ; aide au développement/UVA. Les textes conservés furent ceux qui évoquaient le plus fréquemment le projet de l'UVA et en apportaient un examen approfondi (comme sur les conditions de sa création, de son fonctionnement, de ses partenaires, de ses objectifs...). Pour être retenus, les textes devaient donc présenter les caractéristiques suivantes : 1) s'intéresser au projet de l'Université Virtuelle Africaine ; 2) faire référence aux organisations étrangères impliquées dans la mise en place du projet de l'Université Virtuelle Africaine ; 3) aborder la question de la présence des organisations étrangères en Afrique subsaharienne ; 4) expliquer le rôle ou les intentions des organisations étrangères impliquées dans des programmes d'aide au développement.

Voici le détail du matériel retenu :

- des informations contenues sur le site web de l'Université Virtuelle Africaine : avu.org. Plus spécifiquement ont été soumis à l'analyse :
 - la Charte de l'université qui identifie clairement les intentions et objectifs du projet, les partenaires impliqués, les conditions d'utilisation des fonds alloués, l'organisation du Conseil d'administration.

- le texte consacré au Plan d'affaires qui décrit les services et activités offerts aux étudiants contre rémunération.
- le programme formation des enseignants : ce document décrit les raisons de la mise en place d'un programme consacré à la formation des enseignants et les activités qui y sont liées.
- la stratégie de communication et de *marketing* : ce document décrit le public visé par l'Université Virtuelle Africaine et les nouvelles mesures déployées afin d'augmenter la visibilité et la connaissance du projet et de convaincre ce public d'y adhérer.
- le message du recteur (n.d) : il s'agit d'une intervention du recteur de l'Université Virtuelle Africaine, M. B. Diallo qui décrit les nouvelles orientations et les nouvelles activités de l'université.

- trois textes :

- Loiret, J.P. (2004-2005) : il s'agit d'une thèse de doctorat dans laquelle l'auteur s'attache à examiner la manière dont les idéologies et les politiques des organisations internationales influencent la philosophie des universités virtuelles qu'elles fondent dans les pays en voie de développement.
- Loiret, J.P. (2008) : dans cet article, publié dans la revue *Distances et Savoirs*, Loiret qui a déjà consacré sa thèse de doctorat au cas de l'Université Virtuelle Africaine, revient sur les raisons qui ont mené à la création de cet établissement et s'intéresse en particulier à la présence de la Banque Mondiale et aux décisions qu'elle a prises dans le but de soutenir le développement du projet.
- Maitourama, M.K. (2010) : cette thèse explore en particulier la mise en application des politiques de développement de la Banque Mondiale et de son impact auprès des pays bénéficiaires.

- deux rapports :

- Juma, N. (2003) : il s'agit d'un document de travail, rédigé pour l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), qui apporte un éclairage notamment sur les modalités d'apprentissage mis au service des étudiants de l'Université Virtuelle Africaine.
- Fonds Africain de Développement. (2004) : il s'agit d'un rapport d'évaluation qui décrit le projet d'expansion du réseau de l'Université Virtuelle Africaine par l'ouverture de plusieurs centres d'apprentissage à travers le continent. Le texte jette un regard sur les objectifs d'une telle démarche et évoque la présence des principaux bailleurs de fonds participants.

Les documents retenus qui apportent une description relativement complète de l'Université Virtuelle Africaine (au sujet notamment des raisons de sa création, de ses objectifs, de sa mission, de la nature de ses programmes, de ses orientations pédagogiques, du choix des modalités de diffusion des cours, de ses partenaires...) contiennent des informations susceptibles d'identifier la nature des motivations des bailleurs de fonds impliqués dans le développement de ce projet et d'apporter un début de réponses à la question centrale de cette recherche.

Une fois le corpus délimité, il a été possible de procéder à son analyse.

3.2.4 L'analyse des données.

Pour réaliser cette étape consacrée à l'analyse des données, l'ensemble des documents rassemblés a été, dans un premier temps, lu et relu afin de mieux saisir les thèmes évoqués par chacun des textes et d'en comprendre le sens global. Dans un second temps, une grille d'analyse a été préparée à partir des éléments évoqués dans le cadre de référence.

Une analyse de contenu de type qualitatif a permis de traiter puis d'interpréter les informations qui aideront à apporter quelques pistes de réponses à la question de recherche. Toutes les phrases (unités d'analyse) qui ont été décontextualisées (extraites du corpus) ont en commun d'évoquer explicitement l'Université Virtuelle Africaine ou les bailleurs de fonds (soit de façon générale, ou en particulier, la Banque Mondiale étant le bailleur de fond le plus souvent évoqué). Il est arrivé que l'UVA et les bailleurs de fonds (ou l'un des bailleurs de fonds) soient évoqués dans la même phrase, comme cet énoncé : « [...] la Banque mondiale a lancé, en 1997, l'Université Virtuelle Africaine (UVA) dans le but de soutenir les efforts de relance de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne » (Juma, 2003 : 5). Puis, à l'aide du réseau lexical préalablement constitué l'auteure a tenté de repérer des mots-clés afin de ranger (selon la phase de codage) les phrases dans la catégorie appropriée dans le but de donner du sens à la donnée brute ainsi recueillie et faciliter par la suite son interprétation. Dans la phrase citée à titre d'exemple, le mot-clé serait « soutenir » qui renvoie au lexique du « don » décrit dans la catégorie motivation altruiste (aide sous la forme de dons).

Trois types de motivations ont été retenus : motivations altruistes (Motalt), motivations politiques (Motpol) et motivations économiques (Motéco). Des sous-catégories ont également été prévues pour ces trois catégories. Pour faciliter le travail par codage, un champ lexical (ensemble de termes) a été constitué pour chacune des sous-catégories.

Ainsi, sous la catégorie motivation altruiste (Motalt), les sous-catégories renvoient à des segments qui désignent les implications des organisations étrangères reliées à des intentions qui se soucient des populations et de leur bien-être en faisant référence :

- à la lutte contre la pauvreté (Lp),
- à l'aide sous forme de dons (Aido),
- au partage de l'expertise en vue d'aider au développement (Exper).

Deux types de contenu ont été codés dans la sous-catégorie consacrée à la lutte contre la pauvreté :

1. les formulations explicites : lutte contre la pauvreté ou réduction de la pauvreté ; par exemple, « [ce] projet répond aux objectifs de développement des ressources humaines inscrits dans le cadre des stratégies de réduction de la pauvreté » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 44).
2. les énoncés qui peuvent évoquer implicitement la lutte contre la pauvreté dans les objectifs de décollage économique de la région, par exemple : « combler les lacunes existant en Afrique sub-saharienne dans le domaine du savoir (et) permettre de créer la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique » (Loiret, 2008 cite la Banque Mondiale : 188).

Pour la sous-catégorie renvoyant à l'aide sous forme de dons, les termes suivants étaient recherchés : amitié, aider, appui, assister, cadeau, donner, générosité, gratuit, gratuité, offrir, partager, soutenir, soutien, supporter et autres mots synonymes, par exemple : « [les] bailleurs de fonds internationaux ont régulièrement soutenu l'enseignement supérieur en Afrique, soit en multipliant le nombre d'institutions classiques, soit en participant aux coûts relatifs à l'élaboration de programmes novateurs d'enseignement à distance » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 4).

Le partage de l'expertise en vue d'aider au développement (troisième sous-catégorie de la motivation altruiste) était codé lorsqu'on retrouvait des mots comme connaissance, expérience, expérimentation, expérimenté, expertise, habileté, habitude, pratiques ou autres termes équivalents, par exemple : « [de] plus, plusieurs bailleurs de fonds et universités jouissent d'une longue expérience en matière de renforcement de la capacité des universités africaines à assimiler et à gérer les TIC conformément à leurs objectifs et priorités » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 7).

La catégorie motivation politique (Motpol), comprend deux sous-catégories :

- la domination des organisations étrangères sur les pays bénéficiaires (Dom) à travers l'imposition de conditions qui comporte deux formes d'expressions :

1. celle évoquant des exigences ou des conditions imposées par les bailleurs de fonds (Exi), que l'on retrouve dans des termes comme condition, exigence, exiger, imposer, obligation, obliger, ordre, ordonner, prescription, recommandation, recommander et autres mots synonymes, par exemple : « le Conseil d'Administration présente à l'Assemblée générale biennale un Compte de Produits et de Dépenses et un Bilan préparés conformément aux conditions prescrites [...] » (Plan d'affaires de l'UVA ; site de l'UVA).
 2. celle qui suppose des relations de dépendance des pays receveurs vis-à-vis des donateurs (Dép) à partir de mots comme dépendants, dépendance, assistance, assistanat, accepter, acquiescer, suivre, conformer, céder, résigner et autres termes équivalents, par exemple « [l'UVA] réduit sa dépendance vis-à-vis des financements des donateurs au fur et à mesure qu'elle renforce l'efficacité de ses activités de mise en œuvre de programmes et de fourniture de services tout en diversifiant ses offres » (Plan d'affaire de l'UVA ; site de l'UVA) ;
- les bénéfices mutuels que pourraient procurer, pour les deux parties, l'implication extérieure et une quelconque volonté de maintenir des rapports cordiaux avec la région subsaharienne et éviter toute forme de conflits (Bm) à partir de termes tels : cordialité, mutualité, mutuel, paix, rapports pacifiques, réciprocité, stabilité et autres termes synonymes. Aucun segment de texte n'a pu être codé dans cette sous-catégorie.

Sous la catégorie motivation économique (Motéco), les éléments du texte se rapportant aux idées de rentabilité financière ont été codifiés sous trois sous-catégories associées :

- à la notion de commerce (Com) qui renvoie à tous les énoncés mettant en évidence des accords d'achats et de ventes (de biens, de matériels, d'équipements ou autres...) entre les bailleurs de fonds et les bénéficiaires du projet. Les énoncés jugés pertinents contiennent des termes relevant du lexique du commerce, comme : acheter, achat,

commercialiser, commercialisation, client, contrat, entente, frais, marchandise, négocier, négociation, paiement, rémunération, rémunérer, service, transactions, vendre, vente ou termes synonymes, par exemple : « De nombreuses activités de l'UVA seront conçues comme des services fournis au client/bénéficiaire contre paiement d'un droit, et cela sans qu'il soit tenu compte de l'auteur du paiement » (Message du recteur, site de l'UVA).

- à la mise en place de stratégies de vente ou de promotion (slogans publicitaires ou autre) dans le but d'obtenir des paiements (Mark). Il était ainsi question de repérer dans les textes des termes relevant du lexique de la publicité : annonce, campagne, communication, promotion, publicité, slogan... et autres termes équivalents, par exemple : « [la] communauté des donateurs de l'UVA sera sollicitée pour mettre à disposition le financement nécessaire à l'organisation d'une campagne de sensibilisation/communication bien ciblée et durable » (Plan d'affaires de l'UVA ; site de l'UVA).

- aux attentes, de la part des partenaires impliqués, de remboursement ou de retour de l'aide octroyée (qu'elle soit sous forme financière/ main d'œuvre...) (Remb). Le recueil des énoncés s'est fait par la recherche de termes associés au lexique du remboursement : acquittement, s'acquitter, attente, contre-don, dette, échange, paiement, redevable, règlement, régler, rembourser, remboursement, retour... Aucun segment de texte n'a pu être codé dans cette sous-catégorie.

3.2.5 Les limites de la recherche.

Tout d'abord l'auteure n'a pas été en mesure de rapporter les témoignages directs des personnes concernées par l'expérience de l'Université Virtuelle Africaine. En effet, la méthode par cas prévoit qu'il est préférable d'entrer directement en contact avec les acteurs principaux de l'établissement choisi et de se baser sur leurs témoignages et leurs expériences afin d'extraire les données pertinentes qui serviront à l'analyse ultérieure. Malheureusement, il

n'a pas été possible d'obtenir d'entretiens directs avec le recteur de l'Université Virtuelle Africaine ni avec les étudiants de cet établissement. Les diverses demandes, sans cesse relancées en vue de discuter avec ces acteurs, n'ont jamais donné de suites concluantes en vue d'assurer la progression de cette recherche par l'ajout de données pertinentes.

Pour les mêmes raisons, il n'a pas été possible d'accéder au contenu des cours offerts par l'UVA à ses étudiants, ni au guide que les apprenants reçoivent dès leur inscription. Toutefois la méthode par cas, prévoit qu'il est également possible de baser l'étude à partir de documents qui traitent du sujet.

3.2.6 La présentation du cas à l'étude.

Le cas retenu est celui de l'Université Virtuelle Africaine (UVA). Le choix de ce cas particulier s'explique par le fait qu'il s'agit du plus grand projet mené jusqu'alors en matière de formation à distance et pour lequel de nombreux bailleurs de fonds (dont le principal demeure la Banque Mondiale) et d'organisations étrangères se sont impliqués. Cette partie sert à présenter le projet dans ses grandes lignes. Il s'agira, plus précisément, d'évoquer les intentions du projet, ses objectifs, les modalités de diffusion des cours, le fonctionnement de l'UVA et les retombées du projet.

3.2.6.1 Les intentions du projet.

La Charte de l'UVA explicite l'intention du projet qui consiste à faciliter l'accès à un enseignement supérieur de qualité par l'utilisation des technologies de l'information et des communications dans l'effort de susciter le développement économique de la région : « [l']UVA facilitera, de manière professionnelle, avec passion et efficacité, l'accès à l'enseignement supérieur en Afrique » (Article. 1.5).

Pour réaliser ce mandat, les membres de l'UVA se sont fixé un certain nombre d'objectifs également mentionnés sur le site de l'université.

3.2.6.2 Les objectifs de l'UVA.

Les principaux objectifs à atteindre dans le but de renforcer les capacités de l'enseignement et favoriser le développement de la région peuvent être résumés comme suit :

1. faciliter l'accès à l'enseignement supérieur en utilisant les outils technologiques et en ciblant un nombre important d'apprenants et de professionnels. Ce premier objectif s'inscrit dans l'ambition plus générale de valoriser et de former, à partir d'un enseignement innovateur et de qualité, les ressources humaines comme facteur essentiel du développement de la région.

La lecture de la Charte révèle en effet qu'il importe de : « Faciliter l'accès à l'enseignement supérieur et à la formation continue en Afrique en ciblant, simultanément à partir de plusieurs sites, un nombre important d'apprenants et de professionnels [et de faciliter] l'accès à des ressources de formation ouverte, à distance et du *e-learning* qui sont de qualité supérieure et adaptées à l'Afrique » (Article 3.1 a) ; Site de l'UVA).

2. compter sur le partenariat d'institutions pour la réalisation des objectifs; il s'agit en effet de « Valoriser et assurer la durabilité d'un réseau d'Institutions partenaires [et de] créer des partenariats avec des institutions susceptibles d'apporter un soutien à la mission de l'Université Virtuelle Africaine et assurer leur durabilité » (Site de l'UVA ; Ambition, Mission, Valeurs et Objectifs)²¹.
3. mettre en place une stratégie de collecte de fonds qui aidera à réaliser l'intention générale du projet (Site de l'UVA ; Ambition, Mission, Valeurs et Objectifs).

Le premier objectif répondrait aux efforts déployés par les membres de l'UVA dans cette volonté de porter une attention particulière à ses étudiants en tant que futures compétences pour la croissance de leur région. Selon la lecture du rapport d'évaluation préparé par le Fonds Africain de Développement (2004), cette valorisation du capitale humain se traduisait

²¹ Sous la rubrique : « À propos ».

par : 1) le recours aux technologies d'information et de communication comme moyen d'augmenter la qualité de l'enseignement qui, en conséquence, fera ressortir des compétences humaines de qualité, 2) l'attention portée aux femmes et le désir d'augmenter leur présence dans l'enseignement supérieur, 3) le renforcement des compétences des enseignants du primaire et, 4) le choix d'une théorie d'enseignement qui se concentre sur les besoins de l'apprenant.

Les membres de l'UVA profitent du potentiel des outils technologiques comme une chance pour le développement, par la possibilité que ces outils offrent d'élargir l'accès au plus grand nombre d'étudiants potentiels ce que mentionne le document réalisé par le Fonds Africain de Développement (2004) : « l'appui aux TIC [Technologies de l'Information et de la Communication] dans le domaine éducatif peut avoir un impact positif sur l'accès [...] [et] par ricochet, sur le développement des économies africaines [...] [l']objectif de l'UVA a toujours été d'utiliser les TIC en Afrique subsaharienne afin d'élargir l'accès à un enseignement supérieur de qualité [...] » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 12). La citation fait ici référence à la possibilité qu'offrent les outils technologiques d'augmenter les opportunités d'inscription des étudiants potentiels en rejoignant, notamment grâce à la connexion au réseau Internet, ceux qui, jusqu'alors, ne pouvaient se déplacer jusqu'aux bancs de l'université. Il s'agit notamment des personnes situées en zones rurales, les femmes...

En plus d'élargir l'accès, l'intégration des outils technologiques participe du souci des promoteurs de l'Université Virtuelle Africaine d'apporter un enseignement de « qualité supérieure » qui se démarque de la façon dont l'enseignement supérieur a jusqu'alors été dispensé (Loiret, 2008) et qui répond davantage aux besoins des étudiants africains. Ces outils augmenteraient la qualité de l'enseignement, et des formations offertes aux étudiants de l'UVA, notamment parce qu'ils facilitent leur démarche d'apprentissage en rendant accessibles, et en tout temps, les informations éducatives dont l'étudiant a besoin pour ses travaux.

La valorisation du capital humain se traduit aussi par l'importance accordée aux femmes, jusqu'alors peu présentes sur les bancs de l'université en raison notamment de contraintes

culturelles et sociales (Fonds Africain de Développement, 2004). En ce sens, l'UVA a mis en place des activités qui ont pour but d'augmenter la participation des femmes dans la formation universitaire dans un effort de réduire les inégalités reliées au genre au moment des inscriptions et de contribuer à l'accumulation du potentiel productif. La rubrique « Intégration du genre » du site de l'UVA mentionne ainsi l'importance accordée à la présence des femmes :

[cette] composante a pour finalité d'augmenter le nombre d'apprenantes inscrites aux programmes d'enseignement scientifique. Ses activités ont été réduites à deux volets majeurs : [la] promotion des Programmes du Projet afin d'attirer les femmes apprenantes, en particulier ; et [la] mise à disposition de fonds de bourses scolaires aux apprenantes méritantes et autres catégories défavorisées, afin de faciliter leur accès aux programmes de formation des enseignants en mathématiques et sciences.

Les activités prévues en ce sens sont ainsi étayées dans le rapport d'évaluation préparé par le Fonds Africain de Développement (2004) :

- Sensibilisation des centres d'apprentissage et des facilitateurs à la problématique hommes-femmes en organisant un atelier d'une semaine à Nairobi ;
- Conception pour l'UVA de documents sur support papier, audio, visuel, vidéo et multimédia relatifs à la sensibilisation à la problématique hommes-femmes ;
- Documents pour les ateliers en vidéo-conférences sur la problématique hommes-femmes et le VIH/SIDA en anglais et en français à l'intention des apprenants ;
- Octroi d'une bourse à trois femmes par pays parmi les meilleures candidates ;
- Élaboration et offre de programmes transitoires pour les femmes dans les filières des mathématiques et des sciences (p. 31).

Enfin, il s'agit également de valoriser les compétences humaines par le choix d'un modèle d'enseignement axé sur la théorie constructiviste. Cette théorie consiste en effet à placer l'apprenant au cœur de l'enseignement et à se concentrer sur ses besoins afin d'augmenter ses

rendements. Ce point sera plus spécifiquement abordé, plus loin, dans la section consacrée aux modalités d'apprentissage.

Le second objectif de l'UVA est de créer et de maintenir une chaîne de partenaires qui vont aider au développement du projet. L'article 27 de la Charte (site de l'UVA) précise en effet qu'il importe pour l'UVA de travailler en étroite coopération avec une variété de partenaires afin de l'aider à atteindre ses objectifs. Ainsi, il est indiqué que : « l'UVA doit s'efforcer d'établir des relations de coopération pour la réalisation de ses buts et objectifs: (a) avec les institutions et organisations nationales compétentes des pays dans lesquels l'UVA intervient et souhaite intervenir ; et (b) d'autres organisations nationales, régionales et internationales compétentes ».

Le texte publié par le Fonds Africain de Développement (2004) mentionne ainsi que : « [depuis] sa conception en 1997 par des spécialistes en matière de développement, l'UVA a bénéficié de l'appui remarquable de la Banque mondiale et de l'ACDI, co-fondateurs du projet. L'UVA compte par ailleurs plusieurs autres partenaires qui l'ont appuyée dans l'atteinte de ses objectifs » (p. 7). Ces derniers, présentés sur le site de l'université, se divisent en quatre catégories : les états membres, les institutions partenaires académiques, les institutions partenaires non-académiques et les donateurs stratégiques.

- Les états membres désignent les états qui désirent s'associer à l'UVA : les Républiques du Kenya, du Sénégal, de la Mauritanie, du Mali et de la Côte d'Ivoire « et tout autre Etat souverain du Continent africain qui pourrait être admis, de temps à autre, en qualité de membre de l'UVA » (Site de l'UVA ; Membres)²². Les états africains désireux d'obtenir la qualité d'état membre doivent signer et accepter les termes de la Charte de l'UVA comme une façon de « démontrer l'engagement des gouvernements africains à travailler avec l'UVA pour promouvoir l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'éducation sur le continent » (Site de l'UVA ;

²² Sous la rubrique : « Partenaires ».

Espace Presse)²³. Ainsi, le 19 juillet 2012, six nouveaux pays se sont joints au projet de l'UVA en qualité d'états membres faisant passer le nombre de ces partenaires de cinq en 2010 à 14 en 2012 (Site de l'UVA). Ce qui amène le recteur de l'UVA, M. B. Diallo a déclaré sur la même page que : « [cela] témoigne que l'UVA est aujourd'hui l'institution phare d'intégration des TIC [Technologies de l'information et des communications] en éducation en Afrique ».

- Les institutions partenaires académiques désignent l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur africaines et des universités africaines. Au total l'UVA compterait « le plus grand réseau d'institutions d'apprentissage libre, à distance et électronique en Afrique. L'UVA compte plus de 50 Institutions partenaires académiques dans plus de 27 pays africains » (Site de l'UVA ; Message du recteur)²⁴.
- Les institutions partenaires non-académiques désignent les organisations qui ne relèvent pas de l'enseignement et qui participent aux programmes de l'UVA ou qui coopèrent à la gestion de projets avec elle : « il s'agit, en particulier, d'institutions d'enseignement non africaines, d'organisations de développement multilatérales et bilatérales, d'ONG, d'entreprises privées, de Centres d'Apprentissage privés et de partenaires revendeurs » (Site de l'UVA ; Institutions partenaires non-académiques)²⁵.
- Les donateurs stratégiques : le site de l'UVA semble désigner dans cette catégorie les organisations qui ont apporté un appui plus considérable que les autres partenaires au développement du projet. Le page du site évoque ainsi (Site de l'UVA ; Donateurs)²⁶, celles qui ont particulièrement soutenu le projet entre 2007 et 2009 : la Banque Mondiale, La Banque Africaine de

²³ Sous la rubrique : « Communiqué de Presse ».

²⁴ Sous la rubrique : « À propos ».

²⁵ Sous la rubrique : « Partenaires ».

²⁶ Sous la rubrique : « Partenaires ».

Développement, l'Agence Canadienne du Développement International (ACDI) et le Programme de Développement des Nations Unies (PNUD).

Les partenaires du projet sont donc nombreux et variés et concernent autant des institutions universitaires telle l'université royale de Melbourne (Australie) que des organisations gouvernementales comme la Banque Mondiale ou non gouvernementales comme l'UNESCO, mais aussi des entreprises privées comme Microsoft ou des associations telle l'Association for the Development of Education in Africa (ADEA)²⁷.

Les textes de Loiret (2008) et de Juma (2003) précisent que les organisations participantes financent notamment les activités et projets spécifiques qu'ils ont proposés à l'UVA. Le financement reçu par la Banque Mondiale puis de la Banque Africaine de Développement a principalement servi à financer les frais généraux de l'université et a permis à cette dernière d'acheter les « [...] contenus de [cours] en Australie et au Canada » (Loiret, 2008 : 200). L'UVA avait pour sa part le soin de financer les frais de fonctionnement de l'établissement notamment les frais de connexion à Internet pour l'ensemble de ses centres d'apprentissage (Juma, 2003 : 21).

À titre illustratif, en 2004, le budget alloué au développement de l'UVA, sous la forme de dons s'élevait à 24,222 millions de dollars américains (Fonds Africain de Développement, 2004). Pour Loiret (2008) en dépit de la politique d'autofinancement mise en place par la Banque Mondiale, l'UVA demeure fortement tributaire du financement des organisations qui la soutiennent : « [dix] ans après son lancement, l'UVA continue de dépendre du financement de donateurs internationaux » (Loiret, 2008 : 204). L'UVA a notamment reçu, pour la seule année 2004, deux millions de dollars US sous forme de dons de la Banque Mondiale. Le projet d'ouverture de plusieurs centres sera également soutenu par un don de cinq millions de dollars US de la Banque Africaine de Développement. Si l'aide des partenaires est essentielle au développement du projet, les promoteurs de l'UVA comptent également sur des stratégies de collecte de fonds afin d'obtenir davantage d'allocation dans le but d'appuyer ses objectifs. Il s'agit du troisième objectif de l'université virtuelle.

²⁷ Le lecteur trouvera en annexe (Annexe I) une liste détaillée de l'ensemble des partenaires du projet.

Cette ambition se traduit notamment par la mise en place d'une stratégie de marketing et de communication pour les années 2009-2010. L'objectif est de mieux faire connaître l'UVA auprès des publics ciblés susceptibles d'apporter des fonds au projet (étudiants et institutions partenaires) : « [son] but global est d'augmenter le nombre des inscriptions, des adhésions ainsi que l'appui et les financements alloués par les donateurs à l'UVA [...]. Cette stratégie de communication et de marketing permet effectivement de renforcer la visibilité de l'UVA, le plaidoyer et le marketing auprès des partenaires et acteurs clés de pays choisis ou du monde entier » (Site de l'UVA ; Stratégie de communication et de Marketing)²⁸. La Charte mentionne également qu'en vue de soutenir ses objectifs de développement, l'UVA s'efforce de

[collecter], mobiliser et décaisser des fonds et autres ressources pour la promotion [de ses] objectifs (Article 4.a) [...] Conclure tout accord avec tout gouvernement, organisme intergouvernemental, institution académique ou de recherche ou organisation non gouvernementale lorsqu'un tel accord semble propice à tout ou partie des objectifs de l'UVA et obtenir d'eux tout droit, privilège ou concession dont l'UVA pourrait juger l'obtention souhaitable [...] dans le but d'offrir des contributions aux fonds de l'UVA sous la forme de dons, de souscriptions annuelles ou autrement (Article 4.c).

L'UVA miserait donc sur la stratégie de communication comme moyen de rendre l'université « plus visible » afin d'attirer sans cesse plus de fonds nécessaires à son évolution et à l'atteinte de ses objectifs.

En vue d'atteindre le premier objectif, grâce aux divers partenaires et aux fonds obtenus, l'UVA peut diffuser des cours selon diverses modalités.

3.2.6.3 Les modalités de diffusion des cours.

Depuis le lancement du projet et jusqu'en 2004, l'université se servait des satellites pour assurer la diffusion de ses cours (Loiret, 2008). Le VSAT²⁹ (Very Small Aperture) fut le

²⁸ Sous la rubrique : « À propos ».

²⁹ VSAT : Terminal À très Petite Ouverture. « Il s'agit d'une technique de communication par satellite. L'antenne VSAT est une antenne parabolique de relativement petit diamètre (1 à 3 mètres) et qui nécessite peu de moyens

principal satellite utilisé par l'université, laquelle disposait également d'autres outils de ce genre tel le téléport ComSat³⁰.

Ce n'est qu'en 2004 « [sept] ans après sa création [que] l'UVA découvre Internet » (Loiret, 2004-2005 : 177). Grâce aux ordinateurs placés dans les salles de classe les étudiants peuvent dès lors consulter en tout temps « [...] des émissions radiodiffusées, accéder à des informations via les services de bibliothèque numériques [...] » (Juma, 2003 : 13). Les membres de l'UVA veulent s'assurer de la disponibilité des ressources éducatives (Fonds Africain de Développement, 2004 ; Juma, 2003) afin de ne pas entraver la démarche d'apprentissage de ses étudiants. Ainsi, la lecture des textes de Juma (2003) et du rapport d'évaluation du Fonds Africain de Développement (2004) indique que le matériel didactique est disponible en ligne, ce qui permet aux étudiants ayant accès au réseau Internet depuis chez eux d'accéder à la documentation pédagogique et de progresser dans leurs travaux. Au cas où l'université rencontrerait des problèmes de connectivité, l'étudiant a la possibilité d'accéder à cette même documentation à partir du serveur local (Intranet) du centre d'apprentissage où il se trouve (Juma, 2003). Enfin, une copie imprimée et gravée sur Cd-Rom de l'ensemble du matériel didactique est aussi remise à chaque étudiant :

Le matériel didactique (note, de cours, évaluations des connaissances, devoirs à faire à la maison) est reçu en ligne au niveau de la plateforme de gestion des enseignements de l'UVA installée en Afrique du Sud et sur le serveur local du centre d'apprentissage en cas de problèmes de connectivité. Les copies imprimées ainsi que les copies des documents gravés sur CD-ROM viennent en appui à toute la documentation relative à la formation et qui circule en ligne. [De sorte que] le matériel didactique est disponible à l'étudiant 24h/24 » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 15).

Il est possible de trouver la même information dans le Juma (2003), où il est précisé que :
« [les] étudiants ont la possibilité d'utiliser Internet autant qu'ils le souhaitent. Pour chaque

au sol. Le VSAT peut donc être utile pour relier un petit site aux réseaux de communication, que ce soit pour la téléphonie ou pour Internet ». Source : <http://www.techno-science.net/?onglet=glossaire&definition=4005>

³⁰ « Un téléport, ou station terrienne de télécommunication par satellite, est une installation d'antennes paraboliques de grande taille permettant l'émission de signaux de télécommunication vers des satellites de télécommunication en orbite géostationnaire ». Source : Wikipédia.

cours, des matériels complémentaires sur CD sont disponibles à chaque centre UVA » (p. 21).

Un animateur est également sur place pour aider l'apprenant qui rencontrerait des difficultés: « [des] animateurs locaux sont présents dans les centres d'apprentissage. Ils jouent un rôle clé dans le soutien apporté aux apprenants, qu'il s'agisse de cours vidéo radiodiffusés ou de cours en différé » (Juma, 2003 : 13). Le rôle de l'animateur est résumé dans le texte de Juma (2003 : 17) en trois points et consiste à :

- Offrir les ressources nécessaires, telles que la plateforme d'apprentissage WebCT, et créer des dispositifs aptes à garantir un apprentissage de qualité ; préparer ou définir des environnements de travail appropriés : le travail en équipe est par exemple un moyen de créer une ambiance détendue et un climat de respect mutuel où les étudiants se sentent à l'aise et n'ont pas crainte d'exprimer leurs opinions.
- Promouvoir une communication authentique entre les participants, les écouter avec attention afin de déterminer si et comment les objectifs fixés ont été atteints et, le cas échéant, de recentrer le processus.
- Aider les étudiants à approfondir leur propre apprentissage et inviter les étudiants à prendre des décisions, par exemple à choisir les informations utiles pour le cours, à faire des propositions et à suggérer des améliorations.

Ces trois rôles de l'animateur mettent en évidence l'attention portée à l'apprenant et le souci de lui apporter une formation de qualité en répondant à ses besoins et en le dotant d'atouts essentiels à la relève économique dont rendent compte les expressions « travail en équipe », « communication authentique », « prendre des décisions », « exprimer leurs opinions », « développer en lui l'esprit d'initiatives » l'invitant à « faire des propositions et à suggérer des améliorations ».

Toujours dans un souci d'augmenter les compétences de l'apprenant et la qualité de son apprentissage, l'UVA redouble sa démarcation de l'enseignement traditionnel, en choisissant un modèle éducatif axé non pas sur l'enseignement mais sur l'apprentissage et l'apprenant. Une telle conception participe au travail de valorisation des ressources humaines essentielles au développement de la région en innovant dans une formule qui respecte au plus près les besoins des futures compétences. L'enseignement offert par l'UVA s'inspire en effet de la pédagogie constructiviste. Cette démarche incite l'apprenant à prendre en charge son apprentissage et le dote d'aptitudes qui lui seront utiles dans l'exercice de sa profession : « [elle] leur [permet] de prendre conscience de l'apport potentiel [qu'il constitue] en tant que ressources humaines » (Juma, 2003 : 18). La formule de l'UVA situe en effet l'étudiant au cœur de l'action et des discussions et lui permet de prendre des initiatives, de produire et de partager des avis en groupe :

Les étudiants font partie d'une communauté d'apprenants, lesquels participent à la prise de décision lors de réunions de concertation entre enseignants et étudiants (organisées deux fois par semestre) ; ils donnent leur avis sur la stratégie appliquée dans le cours et définissent le travail à effectuer pour atteindre les résultats d'apprentissage visés. A titre individuel, l'étudiant recherche, sélectionne et traite des informations en vue d'obtenir des résultats et les partage avec le groupe au cours de forums et de sessions de discussion (Juma, 2003 : 18).

De manière plus poussée encore, les membres de l'UVA ont pensé à faire travailler les étudiants sur des situations concrètes émanant de la vie en entreprise où l'étudiant a la tâche de prendre en charge un projet et de le mener à la façon d'un professionnel en mettant en application les stratégies de concertation en groupe, d'apport de solutions :

Dans le modèle UVA, le travail des étudiants ne s'arrête pas là. Ils ont à poursuivre leur processus d'apprentissage en appliquant concrètement ce qu'ils ont appris afin d'en acquérir une compréhension plus approfondie et plus scientifique [...] En l'occurrence, ils assument l'entière responsabilité du projet : ils définissent les objectifs, décident des stratégies, partagent les responsabilités, fixent les obligations et s'auto évaluent en engageant

une réflexion sur ce qu'ils font et la manière dont ils le font (Juma, 2003 : 18).

Le choix des modalités de diffusion axé sur l'utilisation des outils technologiques et l'importance accordée à l'étudiant est nouveau en Afrique tout comme l'est le fonctionnement de l'UVA qui sera présenté dans la prochaine section.

3.2.6.4 Le fonctionnement de l'UVA.

Il importe de noter que selon une recommandation de la Banque Mondiale, les cours offerts par l'UVA sont payants. Cette recommandation découle de la politique de la Banque dans le cadre de son plan sur les ajustements structurels et qui correspond à la stratégie dite du « recouvrement par les coûts ». Cette stratégie couvrirait deux visées : la première consiste à souligner la qualité des cours dispensés et de ce fait à attirer plus d'étudiants à suivre les formations proposées. En effet, « l'objectif de la Banque Mondiale est [d'] accréditer l'idée qu'une éducation de qualité est un service pour lequel les familles doivent s'attendre à payer [...] là où les étudiants payent pour leur éducation, ils prennent les choses au sérieux [...] l'éducation est un investissement rentable et, à ce titre, chaque individu devrait être prêt à payer pour son éducation » (Cité par Loiret, 2008 : 191). Le second objectif de la Banque Mondiale est d'ordre économique et vise à assurer l'autofinancement de l'université. Il s'agit en effet de reverser les frais payés par les étudiants dans le fonctionnement du projet comme par la création de nouvelles activités. Le rapport du Fonds Africain de Développement (2004 : 21) informe ainsi que par l'idée d'un enseignement payant : « chaque [centre d'apprentissage de l'UVA] qui délivre des diplômes universitaires [sera] capable de supporter ses coûts de fonctionnement dans un délai d'un an après sa mise en route ». De même qu'il sera en mesure de « [supporter] les frais d'entretien et de renouvellement [du matériel] grâce aux recettes qu'ils génèrent » (Fonds Africain de Développement : 41).

3.2.6.5 Les retombées du projet.

Même si Loiret (2004-2005) soutient que le projet est loin d'avoir atteint ses objectifs, notamment par le fait qu'il dépend toujours des subventions externes, de son côté, le recteur de l'UVA se réjouit de l'évolution et des retombées du projet.

Pour ce dernier, en effet, les retombées seraient plutôt louables : « [l']UVA a enregistré de remarquables résultats entre juillet 2007 et janvier 2010. Au cours de ses 13 années d'existence, l'UVA a formé plus de 40 000 étudiants, créé 53 centres dans 27 pays et s'est dotée du réseau *eLearning* le plus dense d'Afrique » (Site de l'UVA ; Message du recteur)³¹. Le Recteur précise que l'UVA de Somalie a formé plus de 3000 étudiants dont 30% sont des femmes. L'université s'est également vue décerner un prix de reconnaissance puisqu'en 2011 elle a été nommée par le site Education-Portal.com, basé États-Unis, « Meilleure initiative émergente ». Elle continue en ce sens, de recevoir des subventions de la part de ses partenaires. Ainsi, l'université s'est vue offrir un don de 15,6 millions de dollars US de la part de la Banque Africaine de Développement (Site de l'UVA), dans le but de soutenir l'accroissement du projet et de renforcer l'utilisation des technologies de l'information et des communications.

³¹ Sous la rubrique : « À propos ».

Chapitre IV.

L'analyse de contenu et la discussion.

Les précédents chapitres ont permis de présenter les éléments théoriques, la recension des écrits ainsi que les éléments méthodologiques. Il s'agit à présent de procéder à l'analyse des textes conservés suivant les procédures de l'analyse du contenu tel que décrites dans le chapitre consacré à la méthodologie.

Pour rappel, cette recherche de type exploratoire tente d'apporter des pistes de réponses permettant de comprendre, autant que cela se peut, les motivations des organisations non-africaines impliquées dans le projet de l'UVA. Conformément à ce qui a été mentionné dans le chapitre consacré à la méthodologie du travail, les textes retenus ont été analysés afin de retrouver tous les éléments qui pourraient mettre en évidence les motivations altruistes, économiques ou encore politiques des organisations impliquées dans le développement des programmes de l'UVA.

Ce chapitre, divisé en quatre parties, exposera dans une première partie l'ensemble des énoncés retenus pour chacune des catégories et sous-catégories préétablies et qui seront repris par la suite pour analyse. Dans une seconde partie, l'analyse portera sur les éléments placés dans la catégorie des motivations altruistes, dans une troisième partie ceux liés aux motivations économiques pour enfin, dans une quatrième, examiner les segments retenus dans la catégorie des motivations politiques.

4.1 Les énoncés.

Pour rappel, six documents ont été retenus pour examen. Le lecteur peut trouver en annexe³² la grille d'analyse consacrée à chacun des textes. L'analyse a permis d'identifier 62 énoncés traitant des motivations des organismes subventionnaires :

- 26 énoncés ont été classés dans la catégorie motivation altruiste (Motalt), six dans la sous-catégorie lutte contre la pauvreté (lp), 15 dans la sous-catégorie aide sous la forme de dons (Aido) et cinq énoncés dans la sous-catégorie partage de l'expertise en vue d'aider au développement (Exper).
- 17 dans la catégorie motivation économique (Motéco), 15 dans la sous-catégorie commerce (Com) et deux dans la sous-catégorie *marketing* (Mark).
- 19 dans catégorie motivation politique (Motpol), 10 dans la sous-catégorie exigence (Exi) et neuf dans la sous-catégorie dépendance (Dép). Aucun énoncé n'a été classé dans la sous-catégorie bénéfices mutuels (Bm).

4.1.1 Les motivations altruistes.

Certains penseurs et philosophes tels Smith (1860), Laffont (1975), Posner (1980) et Axelrod (1992) (cités par Koulibaly, 1999) croient en la bonté humaine et à sa capacité d'aider son semblable pris dans une situation difficile par pure générosité. Dans cette catégorie, les énoncés ont été répartis dans trois sous-catégories distinctes : celle consacrée à la lutte contre la pauvreté, l'aide apportée sous la forme d'un don et le partage de l'expertise.

Pour rappel vingt-six énoncés intégrant la catégorie des motivations altruistes ont pu être relevés, ce qui représente 41,94 % de l'ensemble des fragments textuels analysés.

4.1.1.1 La lutte contre la pauvreté.

³² Annexe II.

Six énoncés ont été rangés dans cette sous-catégorie, cela correspond à 23,08 % de l'ensemble des énoncés recueillis dans la catégorie consacrée aux motivations altruistes et à 9,68 % de l'ensemble des unités d'analyse du corpus total.

La création de l'UVA se veut une réponse à la crise de l'enseignement supérieur qui handicape, par son manque de personnel qualifié, par la vétusté de ses locaux et par ses programmes désuets, la formation d'étudiants compétents et aptes à redresser la situation économique de la région précaire. En ce sens, plusieurs organisations internationales se sont jointes à l'édification de cette université en marquant leur intention de soutenir les objectifs de développement et lutter au mieux contre la pauvreté endémique.

Plusieurs énoncés soulignent l'importance qu'accordent les bailleurs de fonds à la revalorisation de l'enseignement supérieur comme un allié de taille face à la lutte contre la pauvreté.

Il est ainsi rappelé dans la Charte de l'université que : « [...] la création et l'enregistrement de l'Université Virtuelle Africaine, ou UVA, le 11 mai 2002, en tant qu'organisation non gouvernementale dans la République du Kenya [vise à] promouvoir l'enseignement supérieur dans diverses disciplines essentielles au développement économique en Afrique par l'utilisation des technologies de l'information et des communications » (p. 1). D'après cet énoncé, la création du projet de l'UVA par la Banque Mondiale, correspondait à cette vocation de fortifier l'enseignement supérieur de la région subsaharienne en intégrant à ses programmes des matières qui peuvent aider à envisager le développement économique de cette zone. La fin de la phrase met également l'accent sur l'intégration des outils technologiques comme pouvant jouer un rôle positif sur les questions du développement économique de la région. L'importance de l'intégration des outils technologiques en enseignement est également évoquée à travers cet énoncé : « Dans cette optique, l'appui aux TIC dans le domaine éducatif peut avoir un impact positif sur [...] la qualité de l'enseignement et, par ricochet, sur le développement des économies africaines (Fonds Africain de Développement, 2004 : vi). Cette position est réaffirmée par ces deux énoncés du même document : (1) « [le] projet renforcera les capacités de l'Université Virtuelle Africaine (UVA) [...] à offrir et à gérer un

enseignement de qualité assisté par les TIC [technologies de l'information et de la communication] [...] » ; (2) « En retour, cela contribuera à la valorisation des ressources humaines et à la réduction de la pauvreté grâce à l'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur [...] » (Fonds Africain de Développement, 2004 : vi).

L'importance de l'amélioration des conditions d'enseignement comme facteur du développement économique de la région subsaharienne est également repris à travers deux autres énoncés. Ainsi, Juma (2003 : 5) rappelle que : « [...] la Banque mondiale a lancé, en 1997, l'Université Virtuelle Africaine (UVA) dans le but de soutenir les efforts de relance de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne ». Loiret (2008) réitère cette information à travers cette phrase qui précise que, par la création de l'UVA, il s'agit de : « combler les lacunes existant en Afrique sub-saharienne dans le domaine du savoir (et) permettre de créer la masse critique de cadres nécessaire au décollage économique » (Loiret cite la Banque Mondiale : 188). Loiret montre l'ambition de la Banque Mondiale d'apporter un nouveau souffle à l'enseignement africain qui traverse une grave crise et d'envisager le décollage économique de la région.

De son côté, le rapport d'évaluation préparé par le Fonds Africain de Développement (2004) dit de « [ce] nouveau modèle [qu'il] cadre davantage avec les objectifs de réduction de la pauvreté » (p. 16). Ici, il est fait référence au projet de l'UVA dont le modèle d'enseignement (virtuel et axé sur l'utilisation des outils technologiques) rompt avec le modèle traditionnel (tenu magistralement). L'enseignement en ligne offre en effet la possibilité de rendre accessible des formations aux personnes qui jusqu'alors se trouvaient exclues des institutions universitaires. C'est le cas des personnes vivant en zone rurale, des salariés, des mères de famille.

Dès le départ, la Banque Mondiale (principale organisation initiatrice du projet) établit une relation étroite entre la valorisation de l'enseignement supérieur, le recours aux outils technologiques, le perfectionnement des compétences et le « décollage économique » de la région subsaharienne.

La justification en termes d'aide au développement et de lutte contre la pauvreté pourrait être considérée comme une motivation altruiste et se rapprocherait des discours idéalistes qui soutiennent qu'au nom d'une certaine « éthique mondiale » les humains sont capables de se montrer sensibles au sort des autres, reconnaissent le devoir moral d'aider les moins favorisés (Carbonnier, 2010 ; Beaudet *et al.*, 2008 : 15) et concrétisent en ce sens leurs ambitions en apportant des dons sous forme d'argent et en partageant leur expertise en la matière.

4.1.1.2 L'aide sous forme de dons.

Les énoncés classés dans cette sous-catégorie contiennent des termes reliés à l'idée d'un don tels : amitié, aider, appui, assister, cadeau, donner, générosité, gratuit, gratuité, offrir, partager, solidarité, soutenir, soutien, supporter et autres mots synonymes qui pourraient marquer la générosité des bailleurs de fonds. Quinze énoncés ont été rangés dans cette sous-catégorie. Cela correspond à 57,69 % de l'ensemble des énoncés de la catégorie consacrée aux motivations altruistes des partenaires et à 24,19 % du corpus total.

Une première phrase indique que le projet de l'UVA a bénéficié du soutien généreux de plusieurs bailleurs de fonds pour financer ses frais : « les pouvoirs publics et la solidarité de la communauté des bailleurs de fonds demeurent les principales sources de financement de l'éducation en Afrique. (Fonds Africain de Développement, 2004 : 6) ». L'emploi du terme « solidarité » à l'engagement moral d'assister une personne en difficulté, indique assez explicitement l'aide déployée par la communauté des bailleurs de fonds est, gratuite (en bonne partie) et correspond à un acte généreux.

D'autres phrases mettent en exergue le geste généreux des bailleurs de fonds par l'emploi de termes comme soutenir ou appuyer : « l'UVA constitue un exemple éloquent de projet soutenu par la Banque mondiale et l'ACDI [Agence Canadienne de Développement International] dans sa phase pilote. La Banque mondiale et d'autres organismes continuent de soutenir l'UVA [Université Virtuelle Africaine] » ; « [...] l'UVA a bénéficié de l'appui remarquable de la Banque Mondiale et de l'ACDI [...] » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 7). Dans ces énoncés, il n'est pas fait explicitement mention de dons dans le sens

matériel du terme (don monétaire ou don de bien), mais l'emploi du verbe soutenir répété deux fois dans le premier énoncé peut faire référence à une autre forme de don qui est celle de l'assistance qu'ont apportée les deux principaux partenaires financiers de l'UVA, que sont la Banque Mondiale et l'Agence Canadienne de Développement, pour permettre la progression du projet. Cette assistance est d'ailleurs qualifiée de « remarquable ».

La Banque Mondiale a pour sa part souvent « pris à sa charge [...] les frais généraux et de fonctionnement [de l'UVA] » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 7). Ce qui met en évidence l'importante implication d'une organisation comme la Banque Mondiale car l'institution prendrait en charge les frais les plus dispendieux reliés notamment au fonctionnement de l'établissement. Ces frais concernent l'achat et l'installation du matériel informatique (ordinateurs et satellites), la formation des enseignants de l'enseignement supérieur, les honoraires des employés (Fonds Africain de Développement, 2004 ; Loiret, 2004-2005). Il est par-contre précisé que le personnel de l'UVA se charge quant à lui des frais d'entretien du matériel informatique, de payer les frais de connexion à Internet (Fonds Africain de Développement, 2004) et de l'achat des cours notamment auprès de l'université australienne (Fonds Africain de Développement, 2004 ; Loiret, 2008).

La Charte de l'UVA désigne explicitement certains partenaires de l'université par le terme « donateurs ». Ces derniers sont identifiés comme étant « des gouvernements, [des] organismes publics, [des] organisations, [des] institutions, [des] compagnies, [des] sociétés et autres entités et personnes susceptibles de fournir à l'UVA des dons, des subventions, des dons en argent et tout autre bien meuble et immeuble [...] » (Article.2.1). L'UVA profite donc de l'aide de plusieurs autres organisations qui apportent leur soutien de manière gratuite, en remettant ce qui peut être utile au projet en termes d'infrastructures ou encore par la remise d'argent. Cet appui financier était davantage important lors du lancement du projet soit avant le démarrage officiel de l'université et la perception des frais payés par les étudiants : « [puisque] une marge d'autofinancement négative est prévue pour l'UVA pendant les deux premières années des opérations, des sources de revenu alternatives telles que des dons, des sponsors, des fonds de gouvernements, ou autres sources doivent pouvoir s'investir

dans le développement de l'infrastructure africaine » (Concepteur de l'UVA. Cité par Loiret, 2004-2005 : 46).

Loiret (2008 : 205) et le Fonds Africain de Développement (2004 : 8) dressent la liste des fonds alloués entre 1997 et 2004 au développement du projet. L'Université Virtuelle Africaine aurait ainsi bénéficié :

- de 13 359 000 dollars entre 1997 et 1999 pour sa période de lancement ;
- de 6 millions de dollars avec le plan Virtual Colombo de la coopération australienne ;
- de 9,7 millions de dollars (12 millions de dollars canadiens) de la coopération canadienne ;
- de 9,5 millions de dollars de la Banque Mondiale entre 2000 et 2004 ;
- de 7,66 millions de dollars de la Banque africaine de développement en 2004.

Loiret constate que ce sont « [...] 52, 571 millions de dollars [qui ont été apportés à l'UVA] sous la forme de dons » (Loiret, 2008 : 205).

Outre les dons sous forme d'argent, une autre forme de donation a été repérée et repose sur le partage d'expertise.

4.1.1.3 Le partage de l'expertise.

Dans cette sous-catégorie, ont été codées des phrases contenant des mots renvoyant à l'expertise des collaborateurs de l'UVA, tels : connaissance, expérience, expérimentation, expérimenté, expertise, habileté, habitude, pratiques ou autres termes équivalents.

Ce sont cinq énoncés qui ont placés dans cette sous-catégorie. Cela correspond à 19,23 % de l'ensemble des énoncés consacrés aux motivations altruistes et à 8,07 % de l'ensemble des unités d'analyse du corpus.

On affirme en effet, que plusieurs des partenaires du projet africain « [...] jouissent d'une longue expérience en matière de renforcement de la capacité des universités africaines à assimiler et à gérer les TIC conformément à leurs objectifs et priorités ». (Fonds Africain de Développement, 2004 : 7). Cet énoncé suggère que, contrairement aux universités africaines qui demeurent relativement novices dans l'intégration et l'utilisation des équipements technologiques, les organisations aidantes maîtrisent depuis longtemps l'insertion de ces outils. Elles ont multiplié les opportunités de les expérimenter et de mesurer les avantages et inconvénients que ce matériel peut présenter une fois inséré dans un contexte d'enseignement. Fortes de cette expérience, les organisations étrangères sont prêtes en ce sens à évaluer les besoins de l'université virtuelle et à lui apporter des conseils afin de l'aider à gérer convenablement le passage d'un enseignement classique vers celui d'un enseignement numérisé et assisté par les outils technologiques.

Trois autres phrases servent à marquer l'expérience d'un des principaux partenaires du projet de l'UVA, la Banque Mondiale, en matière d'intégration et de gestion des outils technologiques en contexte d'enseignement : « [au] cours des dernières années, la Banque mondiale a financé dans tous les secteurs quelque 24 projets ayant des composantes TIC » ; « Une analyse statistique des projets financés par la Banque au cours des trois ou cinq dernières années révèle la nette prédominance des projets ayant des composantes TIC par rapport à toute autre période depuis sa création » ; « Plusieurs enseignements peuvent être [ainsi] tirés des anciennes expériences de la Banque et des autres bailleurs de fonds » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 17).

Avant d'intervenir auprès du développement de l'UVA, les professionnels de la Banque Mondiale ont rassemblé l'ensemble de leurs expériences sur des documents afin de s'en servir et d'agir efficacement dans leurs différentes missions de manière générale et auprès de la fortification de l'enseignement subsaharien en particulier. Maitourama (2010) dresse ainsi la liste des différentes publications des experts de la Banque Mondiale dans lesquelles sont rapportées leurs réflexions sur la façon dont doit être envisagé le développement de l'éducation des pays en voie de développement. Parmi les documents publiés, celui intitulé

« *Priorities and strategies for education : a World bankreview* » est un « *sectorpaper* » (1995) et qui résume les principales orientations des professionnels de la Banque axées sur l'innovation technologique et l'accès rapide à la connaissance. D'autres publications montrent l'intérêt de la Banque à réaliser des innovations dans le secteur de l'éducation en vue d'atteindre les objectifs de développement en appliquant des réformes novatrices. Parmi ces publications, Maitourama (2010) cite celles de :

- 1994 : « *Higher Education : the lessons of experience* » ;
- 1998-1999 : « *Le savoir au service du développement* » ;
- 2002 : « *Construire les sociétés du savoir* » ;
- 2003 : « *ICT for Development, contribution to the millenium development goals* » ;
- 2005 : le Rapport « *E-development : from excitement to effectiveness* » ;
- 2006 : « *L'information et la communication au service du développement* » (Maitourama, 2010 : 107).

Maitourama (2010) précise qu'à l'intérieur de ces documents se : « trouvent en effet consignés les principes généraux, axes et orientations, ainsi que les principaux outils et instruments, qu'au fil des années les différentes autres publications de la Banque mondiale vont étayer et approfondir et qui finiront par constituer l'ossature documentaire de base de ce 4^e répertoire que l'institution de BrettonWoods propose aux PED [pays en voie de développement] pour leur développement » (Maitourama, 2010 : 106).

Les professionnels de l'institution de Bretton Woods semblent donc avoir répertorié, dans ces documents, à partir de leurs expériences, tout ce qui peut leur être utile d'un point de vue théorique (« principes généraux, axes et orientations ») mais aussi d'un point de vue pratique (« principaux outils et instruments ») en vue de guider le développement des populations défavorisées. Ils ont également rassemblé un certain nombre de connaissances et d'outils essentiels à la mise au point de l'enseignement virtuel qu'ils sont prêts à partager avec le personnel africain. C'est ce qu'indiquent ces énoncés : « [l]'institution [la Banque Mondiale] va pour ce faire développer et proposer à ces pays un certain nombre de dispositifs techniques et opérationnels d'apprentissage et de transmission de connaissances à distance [...] » ; Le

SectorPaper de 1995 relevait déjà deux principaux outils de E-learning : le « *Global Distance Learning Network* » ou GDLN (<http://www.gdln.org>), et les « universités virtuelles », et en particulier l'UVA (Université Virtuelle Africaine) <http://www.avu.org> (Maitourama, 2010 : 30).

Les publications et interventions des experts de la Banque Mondiale sur le thème de l'éducation et du développement sont, à la lecture de ces énoncés, nombreuses et leur énumération permet d'apprécier leur maîtrise du milieu ce qui confère une certaine légitimité à leurs implications et assure l'apport d'une assistance efficace. Les professionnels de la Banque semblent disposer de connaissances suffisantes afin d'aider la population subsaharienne à améliorer sa condition de vie en pensant à une nouvelle méthode d'enseignement à distance.

L'expertise des partenaires mise au profit des bénéficiaires africains relève sans doute de l'altruisme dans la mesure où il s'agit d'aider les citoyens d'une région à sortir d'une difficulté qui met en péril sa chance de s'émanciper. Mais, la présence de soutien sous forme de dons et de partage des connaissances et les intentions marquées d'aider les populations en difficulté ne signifient pas pour autant que l'engagement des partenaires puisse être entièrement gratuit. En effet, dans son étymologie latine *solidus*, l'emploi du terme « solidarité » se distingue de l'altruisme car il suppose une dépendance mutuelle de l'engagement. Cela implique que le bénéficiaire du don se sente redevable vis-à-vis de son donateur et lui rende la pareille. L'auteure a tenté en ce sens, de découvrir si en amont des discours scandés d'aide à la lutte contre la pauvreté, ne seraient pas dissimulées des intentions non- altruistes.

4.1.2 Les motivations politiques.

La littérature scientifique soutient majoritairement que le don apporté cèlerait une contre-attente soulignant ainsi, selon la théorie mausséenne, l'ambivalence d'un tel geste qui oscille entre « cadeau » et « poison ».

Selon la théorie de l'instrumentalisation politique de l'aide, les bailleurs de fonds aideraient les pays pauvres comme une stratégie essentielle à la stabilité géopolitique mondiale. Plus les rapports entre les deux parties sont cordiaux, plus il serait possible d'éviter les risques de conflits ou d'actes de terrorisme. C'est notamment la théorie de Leduc (1963) qui supposait : « [qu'] il est possible que les concours apportés aux pays attardés aient pour fin dernière d'éviter les désordres sociaux et internationaux » (p. 240) ou encore de Severino (2001). Outre l'ambition stratégique de maintenir de bons rapports, d'autres auteurs (Berg, 1999 ; Jacquemot et Raffinot, 1993. Cités par Naudet, 1999) pensent que l'aide est un prétexte permettant aux bailleurs de fonds d'exercer un pouvoir de domination sur les pays bénéficiaires en dirigeant notamment le processus de l'aide selon leurs visions des choses.

Dans cette catégorie, il a été possible de classer 19 énoncés ce qui représente 30,65 % de l'ensemble des ceux analysés. Les énoncés de cette catégorie ont été répartis entre deux sous-catégories : les exigences des bailleurs de fonds et la dépendance.

4.1.2.1 Les exigences des bailleurs de fonds.

L'examen des textes devait mettre à jour des énoncés faisant découvrir des intentions de domination, des pays aidants sur les pays aidés, à partir notamment de termes s'associant au champ lexical de l'exigence (marquant la gouvernance des partenaires étrangers sur l'orientation du projet) tels : condition, exigence, exiger, imposer, obligation, obliger, ordre, ordonner, prescription, recommandation, recommander et autres mots synonymes. Aussi, dix énoncés ont pu être codifiés dans cette sous-catégorie. Cela correspond à 52.63 % de l'ensemble des énoncés analysés dans la catégorie consacrée aux motivations politiques et 16.13 % de l'ensemble des énoncés du corpus. Les énoncés relevés mettent en évidence des exigences qui concernent avant tout le volet économique de l'université en révélant que les bailleurs de fonds exigent un droit de regard sur chacune des dépenses effectuées par l'université et sur la façon dont elle gère le budget qui lui a été alloué.

En effet, un document, le Manuel de Politiques et Procédures Financières (MPPF), préparé par un membre de la Banque Mondiale, étaye ces instructions qui doivent être suivies à la lettre :

« Le MPPF [Manuel de politiques et procédures financières] définit les procédures de contrôle financier pour tous les types de transactions. Toutes les transactions doivent être préalablement approuvées par les chefs de département » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 39) ; « Le CFO [Chief Financial Officer] ou le responsable financier et comptable doivent veiller à ce que les dépenses proposées s'inscrivent dans le cadre du budget approuvé par le Conseil d'administration, qu'elles sont conformes aux contrats signés dans le respect du Manuel de politiques et procédures d'achat et peuvent être dûment justifiées » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 50). À travers l'exemple de ces deux énoncés, il est possible de constater que les professionnels de la Banque ont décidé d'un protocole de gestion des fonds accordés au projet de l'UVA. Ce protocole précise les tâches des membres du personnel africain, lesquels doivent veiller aux dépenses et approuver chacune d'entre elles. Ce que précise aussi l'article 22.1 (a) et (b) de la Charte de l'UVA : « [le] Conseil fera tenir des livres de compte appropriés mentionnant : (a) toutes sommes d'argent reçues et utilisées par l'UVA et les objets pour lesquels ces recettes et dépenses ont été effectuées ; et (b) tous les actifs et passifs de l'UVA ».

Le personnel africain a également la tâche de remettre un rapport complet faisant état de l'évolution du projet en réponse à une recommandation formulée par les partenaires étrangers : « Ces rapports sont conçus pour répondre aux exigences de tous les bailleurs de fonds et éviter la préparation de rapports individuels pour chaque bailleur de fonds » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 39) ; « Ils renferment des informations sur les progrès accomplis, les problèmes rencontrés et les questions qui naissent de chaque projet aussi bien que sur des progrès d'ensemble enregistrés par l'UVA et ses plans pour l'avenir » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 39).

En fait, chaque démarche envisagée, comme le choix des fournisseurs de contenu de cours, par l'UVA est aussi soumise à l'approbation et à la satisfaction de la Banque. Ainsi, « [les] contrats sont signés avec des consultants, des fournisseurs et des entrepreneurs agréés par la Banque. Les rapports de fourniture et de réception sont préparés à la satisfaction de la Banque » (Juma, 2003 : viii).

Dans une certaine mesure, le projet dépend de la présence des partenaires étrangers qui le supportent financièrement et matériellement et veillent à son évolution en imposant des règles à suivre. En ce sens, plusieurs énoncés marquant cette dépendance ont pu être relevés.

4.1.2.2 La dépendance.

Il s'agissait de repérer des phrases contenant des termes appartenant au lexique de la dépendance indiquant la soumission des bénéficiaires aux recommandations des donateurs, tels : dépendants, dépendance, assistance, assistanat, accepter, acquiescer, suivre, conformer, céder, résigner et autres termes équivalents. Dans cette sous-catégorie, il a été possible de ranger neuf énoncés, ce qui représente 47,37 % de l'ensemble des énoncés de cette catégorie et 14,52 % de l'ensemble des énoncés du corpus.

Loiret (2004-2005 ; 2008) a consacré sa thèse de doctorat à étudier l'influence politique et idéologique de la Banque Mondiale sur le déroulement de l'université virtuelle africain. Son étude l'a amené à remettre en question l'identité africaine de l'université virtuelle et à considérer le projet comme fortement influencé par les valeurs et les visions des partenaires étrangers et en particulier des experts de la Banque Mondiale comme « un objet politique », car, pour l'auteur, « [l']ambition [...] s'inscrit dans un contexte idéologique [...] » (p. 188), celui de la Banque Mondiale. Il réitère cette idée en précisant que « l'UVA est une construction technique mais aussi idéologique, imaginée par un haut fonctionnaire de la Banque mondiale » (Loiret, 2004-2005 : 55). Ces énoncés font référence au fait que l'UVA ait, dès le départ, été conçue sur la base des conceptions (construction idéologique) de la Banque Mondiale (enseignement payant/intégration des outils technologiques) qui a aussi imposé des procédures et les modalités de gestion de l'université (construction technique), comme celles qui se retrouvent formulées dans le Manuel de Procédures et de Politiques Financières.

Loiret pousse plus loin le constat et va jusqu'à soutenir que c'est en fait l'ensemble des programmes de formation à distance implantés en Afrique qui dépend des visions des experts de la Banque. Il constate en effet « [qu'] en étudiant les politiques d'institutions comme la

Banque mondiale, leurs objectifs et leurs résultats, les modalités de la mise en œuvre d'un projet comme l'UVA, ce sont les conditions du développement de la formation à distance en Afrique sub-saharienne qui sont étudiées » (p. 188). Cet énoncé rappelle celui de Jacquemot et Raffinot (1993. Cités par Naudet, 1999) rapporté dans le cadre de référence et qui indiquait que l'ensemble des projets était gouverné par les idées des donateurs : « l'essentiel des projets de développement est conçu par les organismes de financement eux-mêmes » (p. 49).

Un autre énoncé indique que le projet de l'UVA ne pourra jamais devenir autonome ni se défaire de la présence étrangère. En effet, le rapport d'évaluation du Fonds Africain de Développement (2004) indique qu'une étude a été menée en vue d'évaluer la capacité du projet à œuvrer indépendamment de la présence de la Banque Mondiale. Cette étude avait pour fin d'examiner : « [...] l'échéancier et les conditions nécessaires pour s'affranchir totalement de la Banque mondiale » (p. 15). Les résultats de la recherche ont déterminé que le projet méritait de continuer à fonctionner avec l'appui de ses partenaires étrangers notamment avec celui de la Banque Mondiale : « l'étude a révélé que l'UVA ne devrait pas aspirer à devenir une université autonome » (p. 15).

Outre l'instrumentalisation politique, il a également été question de recueillir des énoncés faisant apparaître des motivations d'ordre économiques.

4.1.3 Les motivations économiques.

La recension des écrits faisait également apparaître la position d'auteurs qui, comme Montclos (2009), pensent que les enjeux de l'aide sont avant tout commerciaux et permettent aux subventionnaires de faire des profits économiques.

Au regard des motivations économiques, trois sous-catégorie ont été identifiées celle consacrée aux intentions commerciales, aux références *marketing* et celle consacrée aux attentes de remboursement. Les énoncés conservés sont au nombre de 17 et représentent environ 27,42 % du corpus. À la lumière des documents réunis pour étude, aucune unité d'analyse n'a pu être codée dans la troisième sous-catégorie.

4.1.3.1 Les intentions commerciales.

Cette première section s'intéresse au recueil et à l'examen des unités d'analyse pouvant mettre en évidence les intentions commerciales des bailleurs de fonds impliqués dans le développement du projet de l'UVA. L'examen portait sur des phrases contenant des termes appartenant au commerce, comme : acheter, achat, commercialiser, commercialisation, client, contrat, entente, frais, marchandise, négocier, négociation, paiement, rémunération, rémunérer, service, transactions, vendre, vente ou termes synonymes. Il a été possible de ranger 15 énoncés dans cette sous-catégorie ce qui représente 88,24 % des énoncés de la catégorie consacrée aux motivations économiques et 24,19 % du corpus.

Des unités d'analyse recueillies dans la thèse de Loiret (2008) indique que : « [l']UVA n'est pas une association d'universités, mais plutôt une société, une *start-up* dans sa phase de recherche et développement » ; « Elle développe un produit dont le but est de répondre à une demande insatisfaite et d'en augmenter la qualité (de son produit) » ; « Dans un avenir proche, si la phase de test est concluante, l'UVA entrera dans une phase entièrement commerciale et compte sur les frais payés par les étudiants pour couvrir les coûts de ses opérations » (p. 45) ; « [de] nombreuses activités de l'UVA seront conçues comme des services fournis au client/bénéficiaire contre paiement d'un droit, et cela sans qu'il soit tenu compte de l'auteur du paiement » (Message du recteur. Site de l'UVA). La façon dont est décrite l'UVA à travers ces énoncés dépasse le cadre strictement éducatif communément attaché aux institutions universitaires. Ces phrases établissent un parallèle entre l'université et son fonctionnement similaire à celui d'une société commerciale. Elles sont identifiées à partir de l'utilisation des termes associés à l'industrie (service/*start-up*/client/bénéficiaire/paiement/phase commerciale/coût des opérations) qui ne se préoccuperait que du chiffre d'affaires. Cette université (gérée à la façon d'une entreprise) n'est réservée qu'à ceux qui peuvent faire des « paiements » et qui se trouvent en mesure d'élargir les recettes de cette nouvelle « *start up* ». Il apparaît en effet que la mission de ce projet sera « [d'] avoir la capacité de commercialiser ses services d'une manière efficace et d'en tirer des revenus, de travailler avec ses clients (les étudiants) et ses fournisseurs (les producteurs de contenus) [...] » (Loiret, 2004-2005 : 46). Le fonctionnement

de l'UVA est semblable à celui d'une entreprise privée, les termes habituellement réservés à l'éducation (cours ; étudiants) font de nouveau place au lexique de l'industrie dont l'objectif est de remplir les caisses (« tirer de revenus ») en mettant en place des stratégies efficaces (« d'une manière efficace »).

Il a été question de découvrir si des intentions commerciales pouvaient se dissimuler derrière les références aux dépenses effectuées par le personnel de l'UVA, comme celles liées à l'achat de cours, aux connexions Internet ou encore à l'achat d'équipement en satellites ou d'ordinateurs.

Un énoncé mentionne que le personnel de l'UVA négocie des contrats d'achat auprès notamment des fournisseurs de cours, ce qui pourrait implicitement signifier que ces fournisseurs de contenus enregistrent des bénéfices à partir de leurs services axés sur la vente de matériels pédagogiques, car de façon générale toute vente de matériel ou d'objet vise à générer des gains pour le vendeur. Les textes révèlent en effet, que le personnel de l'université achète les cours auprès notamment d'une université australienne : « Dernièrement, elle a par exemple passé un contrat avec le Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT) en Australie pour acheter la licence d'exploitation d'un cours menant à un diplôme de sciences informatiques » (Juma, 2003 : 12). Ces achats sont possibles à partir des frais payés par les étudiants. C'est ce qu'indique le rapport d'évaluation du Fonds Africain de Développement (p. 41) : « [...] les charges récurrentes en particulier celles liées à la fourniture de programmes et de la bande passante, sont couvertes par les recettes générées [...] » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 41). Cette phrase précise qu'en plus de financer l'importation de contenus pédagogiques, les versements effectués par les étudiants servent aussi à couvrir les frais liés aux connexions Internet. Le texte de Loiret (2004-2005) apporte une précision à ce sujet et indique que la connexion au service Internet en Afrique subsaharienne est fournie par des firmes étrangères implantées notamment en Europe et en Amérique du nord (p. 41) et que l'ensemble des frais de connexion payés par les internautes africains doivent être reversés aux fournisseurs étrangers : « [...] les fournisseurs de services Internet doivent acquitter l'intégralité du coût de la connexion avec l'Europe ou les Etats-Unis » (p. 41). Loiret précise

que plus qu'ailleurs dans le monde, c'est en Afrique que les frais de connexions sont les plus élevés. Il est possible donc d'envisager, que la promotion de l'utilisation d'Internet soit là une façon pour certains participants étrangers d'enregistrer des bénéfices de nature financiers.

Cela a poussé à vérifier si la promotion de ce modèle ne recelait pas l'intention des professionnels de la Banque Mondiale de faire des profits financiers en gardant par exemple une partie des frais payés par les étudiants. Cependant, plusieurs énoncés révèlent que les frais payés par les étudiants sont directement reversés dans les caisses de l'UVA et ne servent qu'à couvrir ses dépenses, ils devraient aussi aider, à long terme, le projet à s'autofinancer, en aucun cas cet argent n'est remis à l'un des membres de cette institution, ainsi : « [...] les recettes générées par les frais d'inscription des étudiants appartiennent au centre d'apprentissage » (Fonds Africain de Développement, 2004 : 41). Cette information est répétée dans le Plan d'affaires du site de l'université qui mentionne que : « chaque service devrait générer des recettes suffisantes pour permettre à l'UVA de prendre en charge les dépenses directes liées à la fourniture du service et couvrir une partie satisfaisante des frais généraux de l'UVA [...]. L'objectif à long terme consiste à faire de telle sorte que les services rémunérés de l'UVA couvrent l'ensemble de ses frais généraux ». Il ressort que les frais payés par les étudiants serviront avant tout à assurer l'autofinancement de l'université ce qui devrait lui permettre à long terme de ne plus dépendre exclusivement du soutien financier de ses partenaires. Des éléments recueillis à la suite de la lecture de la Charte de l'université renchérissent ce point. En effet, il y est précisé que le projet doit « en tout temps être géré à des fins non lucratives » (Article 4.1), de même : « [les] fonds et avoirs de l'UVA sont exclusivement consacrés à la promotion des objectifs de l'UVA [...] et aucune partie des dits fonds ou avoirs ne sera payée [...] à titre de bénéfice destiné à toute personne quelle qu'elle soit ». Ces énoncés réitèrent l'idée suivant laquelle le budget de l'UVA (quel que soit son origine) ne doit servir qu'au financement du projet, en vue de son évolution, et ne doit être remis en aucun cas à un membre du personnel ou à un des partenaires impliqués à titre de profits. Cette idée est renforcée par l'emploi des adverbes « en tout temps » et « exclusivement » qui ne laissent pas de place à l'exception. Les derniers énoncés excluent

donc l'idée que les bailleurs de fonds puissent tirer des bénéfices financiers dans le cadre de la mise en place de leur politique de « recouvrement par les coûts ».

4.1.3.2 Les références au *marketing*.

Dans la lignée des intentions commerciales, il a été également question de répertorier des phrases qui mettraient en évidence des références aux actions de *marketing* (publicités) et qui consolideraient l'image d'une université qui vend ses programmes comme un service à rendements. Montclos (2009. Voir cadre de référence chapitre II) mentionne en effet que les bailleurs de fonds étrangers envisageraient, à partir de leurs projets d'aide, d'enregistrer des gains financiers en misant sur des campagnes publicitaires censées sensibiliser les gens au sort des pauvres et obtenir ainsi davantage de fonds.

Les unités d'analyse retenues contenaient des termes reliés au domaine du *marketing* tels : annonce, campagne, communication, promotion, publicité, slogan... et autres termes équivalents. Il a été possible de codifier deux énoncés dans cette sous-catégorie. Cela représente 11,77 % des énoncés retenus dans la catégorie consacrée aux motivations économiques et 3,23 % de l'ensemble des unités d'analyse du corpus.

Comme toute société qui vend un produit, le personnel de l'UVA mise aussi sur le développement d'une campagne publicitaire (*marketing*) en vue de faire connaître le projet et d'attirer davantage de clients (les étudiants). En effet : « [la] communauté des donateurs de l'UVA sera sollicitée pour mettre à disposition le financement nécessaire à l'organisation d'une campagne de sensibilisation/communication bien ciblée et durable » (Plan d'Affaires de l'UVA ; Site de l'UVA). Une autre phrase indique que : « [l']UVA affectera du personnel à cette tâche et elle modèlera ses activités dans le but de leur permettre de s'élargir continuellement et d'améliorer la portée de ses activités dans le domaine du *marketing* » (Plan d'Affaires de l'UVA ; Site de l'UVA). Ces fragments textuels montrent l'importance accordée à la mise en vitrine du projet d'enseignement virtuel, comme une façon de le faire connaître au plus grand nombre de « clients potentiels ».

Cette forme de commercialisation de l'enseignement et sa promotion découlent de l'initiative de la Banque Mondiale qui reprend le modèle d'enseignement payant tel qu'il existe en Amérique du nord et applique le principe du « recouvrement par les coûts ».

4.2 La discussion.

Le tableau qui suit permet de rendre compte de la répartition (en chiffres et en pourcentage) des unités d'analyse codifiées dans chacune des trois catégories retenues.

Tableau 4.1. Répartition en pourcentage des unités d'analyse dans chacune des catégories.

Catégories ³³	Sous-catégories	Nombre d'énoncés	Pourcentage des énoncés par rapport à l'ensemble ³⁴	Pourcentage des énoncés par rapport à la catégorie ³⁵
26 Motivations altruistes 41,94 %	Lutte contre la pauvreté	6	9,68 %	23,08 %
	Dons	15	24,19 %	57,69 %
	Expertise	5	8,07 %	19,23 %
19 Motivations politiques 30,65 %	Exigences	10	16,13 %	52,63 %
	Dépendance	9	14,52 %	47,37 %
	Bénéfices mutuels	n/a	n/a	n/a

³³ Le nombre apparaissant au-dessus du nom de la catégorie représente le nombre total d'énoncés relevés. Celui en pourcentage correspond à la proportion des énoncés relevés dans chacune des catégories par rapport à l'ensemble des énoncés conservés pour l'analyse.

³⁴ Les pourcentages de cette colonne représentent la proportion des unités analysées par rapport au nombre total des énoncés recueillis pour l'étude.

³⁵ Les pourcentages de cette colonne représentent la proportion des unités analysées par rapport à la catégorie.

Catégories ³³	Sous-catégories	Nombre d'énoncés	Pourcentage des énoncés par rapport à l'ensemble ³⁴	Pourcentage des énoncés par rapport à la catégorie ³⁵
17 Motivations économiques 27,42 %	commerce	15	24,19 %	88,24 %
	Marketing	2	3,23 %	11,77 %
	Remboursement	n/a	n/a	n/a

L'analyse des unités d'enregistrement retenues révèle l'existence des trois types de motivations pris en considération au moment d'entreprendre l'examen des textes (altruistes, politiques et économiques).

À la lecture du tableau, il est toutefois possible de constater une prédominance des énoncés rangés dans la catégorie des motivations altruistes (41,94 %) et en particulier des énoncés traitant de l'aide apportée sous la forme de dons qui représentent 24,19 % de la totalité du corpus. Les données de l'analyse incluent également des intentions de nature politiques et économiques. En effet, 30,65 % des énoncés retenus dévoilent notamment l'ambition des partenaires, comme ceux de la Banque Mondiale, d'imposer leur vision du développement et les réformes conséquentes à l'enseignement par l'imposition d'un enseignement calqué sur le modèle nord-américain, l'intégration des outils technologiques et le recours à leurs expériences antérieures pour gérer le projet africain. Les intentions économiques sont également présentes et sont traitées par 27,42 % des données du corpus. Les unités d'analyse de cette catégorie montrent que le fonctionnement de l'UVA est similaire à celui d'une société privée qui mise sur la création de services rentables financièrement pour exister.

Au vu de ces indications, la discussion qui suit s'articulera autour des deux points suivants : il sera question, dans un premier temps de revenir sur les motivations altruistes et sur l'importance accordée à la valorisation de l'enseignement et des compétences humaines comme facteurs de développement de la région subsaharienne. Dans un second point, il sera question d'aborder les motivations politiques, étroitement associées à des motivations

économiques, décelées par l'intention des partenaires de gérer l'UVA en prenant des décisions qui orientent le déroulement de ses opérations et d'imposer une vision occidentale de l'éducation axée sur l'offre d'un enseignement payant et basée sur l'utilisation des outils technologiques.

4.2.1 Les motivations altruistes.

La valorisation de l'enseignement et des compétences humaines.

Les unités d'analyse retenues dans les trois sous-catégories de la rubrique motivation altruiste démontrent l'intérêt des bailleurs de fonds et des organisations étrangères impliquées de participer à la consolidation de la région subsaharienne et à l'essor de son économie, en priorisant le renforcement de l'enseignement supérieur et la formation d'une masse d'individus compétente et essentielle à la relève du pays. Attestent de cet intérêt, l'abondance du soutien apporté sous la forme de dons (financier et matériel) dont les énoncés s'y rapportant occupent 24,19 % de l'ensemble des énoncés du corpus, ainsi que l'ambition marquée des partenaires étrangers d'assurer la progression de l'enseignement supérieur virtuel en partageant leurs expériences acquises et leurs connaissances du domaine.

Plusieurs énoncés rangés dans la sous-catégorie lutte contre la pauvreté soulignent aussi l'importance qu'accordent les bailleurs de fonds à la formation des individus dont l'acquisition de nouvelles compétences sont décrites comme essentielles au redressement économique de la région subsaharienne. Ces efforts d'aider au perfectionnement de l'enseignement supérieur subsaharien coïncident avec les récentes réflexions sur le développement des régions précaires du monde au sujet duquel des théoriciens, comme Sen (1998. Cité par Daniel et Mallet, 2008), s'entendent à dire qu'il ne peut être atteint sans la valorisation de l'enseignement et la valorisation d'une population éduquée. Dans sa pensée, Sen soutient que l'éducation mène vers la liberté et la liberté mène au développement : « l'éducation est le chemin royal vers la liberté » (Cité par Daniel et Mallet, 2008 : 4). C'est ce que soutient aussi Bennaghmouch (2008 : 189) en indiquant que « la notion d'économie de la connaissance est devenue un cadre de réflexion obligé pour la plupart des économies

développées mais aussi pour de nombreux pays en développement » (Citée par Haudeville *et al.*, 2009 : 2). La valorisation des ressources humaines dans le développement économique des régions précaires est reprise par Hugon (2005) qui note que « l'accumulation du capital humain joue un rôle déterminant dans la croissance » (Hugon, 2005. [En ligne]).

L'importance accordée au perfectionnement de l'enseignement et le souci de former une masse compétente soutiendraient la présence d'une motivation altruiste dans l'aide déployée par les partenaires étrangers et de leur intérêt à sortir la population subsaharienne de la pauvreté persistante. Seulement cette motivation n'est pas la seule à avoir été décelée, elle coexiste en effet avec une motivation de type politique marquée par l'intention des partenaires de gérer le projet suivant leurs conditions et leurs visions du développement. D'après les unités d'analyse étudiées, les recommandations imposées par les partenaires étrangers sont intrinsèquement liées à des enjeux de nature économiques, et ne peuvent en ce sens être discutés séparément.

4.2.2 Les motivations politiques et économiques.

Cette discussion s'articulera autour de la mainmise qu'ont les partenaires sur la gestion du projet et qui se manifeste d'après les unités d'analyse étudiées de deux manières : les énoncés étudiés ont en effet permis de découvrir que les partenaires prennent de nombreuses décisions qui affectent le déroulement du projet mais aussi qu'ils imposent leur vision de l'enseignement en calquant à l'identique le modèle nord-américain payant et axé sur l'usage des technologies de l'information et de la communication. Ces deux aspects³⁶ qui seront discutés successivement, seront également l'occasion de faire ressortir des enjeux de nature économiques qui risqueraient d'aller à l'encontre des intentions altruistes soulevées antérieurement.

4.2.2.1 La gestion du projet par les partenaires étrangers.

³⁶ Pour rappel, aucun énoncé évoquant les intentions des bailleurs de fonds de préserver la paix mondiale (stabilité géopolitique) n'a pu être rangé dans la sous-catégorie consacrée aux bénéfices mutuels.

Selon les unités d'enregistrement étudiées, les partenaires étrangers, notamment ceux de la Banque Mondiale, profiteraient de leur position d'experts pour imposer des recommandations et diriger le déroulement des opérations.

Plusieurs énoncés ont en effet révélé que le projet de l'UVA fonctionne suivant les directives imposées par les partenaires étrangers. Des énoncés indiquent notamment que les ententes conclues entre le personnel de l'UVA sont préalablement soumises à l'approbation des partenaires étrangers et en particulier à ceux de la Banque Mondiale, pour rappel il était précisé que « [les] contrats sont signés avec des consultants, des fournisseurs et des entrepreneurs agréés par la Banque. Les rapports de fourniture et de réception sont préparés à la satisfaction de la Banque » (Juma, 2003 : viii). Les approbations nécessaires des partenaires étrangers insinuent que ces derniers ont une mainmise sur l'évolution du projet, ce sont eux qui décident si tel ou tel accord peut être accepté ou pas. D'une certaine manière le projet leur appartient et ils en surveillent de près l'évolution. Cela coïncide avec les informations apportées dans le cadre de référence et qui mentionnaient que « le cycle des actions d'aide est complètement dominé par le donateur, qui prend la quasi-totalité des décisions et des initiatives » (Naudet, 1999 : 114). De leur côté Jacquemont et Raffinot (1993. Cités par Naudet, 1999) indiquaient que « l'essentiel des projets de développement est conçu par les organismes de financement eux-mêmes » (p. 115). Il est possible de soutenir une telle affirmation en regardant de plus près le modèle d'enseignement dont s'inspire l'UVA et qui découle des initiatives des fonctionnaires de la Banque Mondiale d'imposer au projet sa vision occidentale de l'enseignement. Cette vision occidentale repose sur deux aspects qui seront discutés successivement : le choix de proposer des formations payantes et d'intégrer des outils technologiques. Les deux aspects de cette vision occidentale font partie de l'ambition des partenaires étrangers d'augmenter la qualité des formations dispensées et donc d'influer sur la qualité des compétences des futurs débouchés.

Cette façon de diriger le projet peut être considérée comme une motivation politique faisant ressortir une relation verticale dominants-dominés. Le public africain néophyte en matière de développement de programmes et de gestion d'entreprises, a besoin d'être guidé par les

conseils et les expertises des partenaires détenteurs de la science. C'est dans cette même veine que peut s'interpréter l'imposition d'une vision occidentale de l'enseignement qui inclurait en plus des enjeux de nature économique.

4.2.2.2 L'imposition d'une vision occidentale de l'enseignement.

Le modèle d'enseignement payant dont s'inspire l'UVA découle des visions idéologiques des fonctionnaires de la Banque Mondiale (Loiret, 2004-2005), qui considèrent l'accès à l'éducation comme un bien avéré et pour lequel l'étudiant doit s'attendre à payer s'il veut obtenir un enseignement de qualité. Loiret (2008) rappelle ainsi que « l'objectif de la Banque Mondiale est [d'] accréditer l'idée qu'une éducation de qualité est un service pour lequel les familles doivent s'attendre à payer » (p. 191). Il s'agit dans un premier temps de s'interroger la pertinence de tarifier l'enseignement comme gage de sa qualité. Dans un second temps, il s'agira également de s'interroger sur la pertinence d'intégrer les outils technologiques en contexte d'enseignement. Les partenaires de la Banque Mondiale justifient l'intégration de ce matériel comme devant également améliorer la qualité de l'apprentissage.

4.2.2.2.1 Les formations payantes gage de qualité ?

Pour rappel, l'ambition des partenaires étrangers consiste à lutter contre la pauvreté endémique et permettre la croissance économique de la région subsaharienne par la valorisation de l'enseignement supérieur supposé entraîner une valorisation des ressources humaines (lesquelles sont perçues comme support-clé du développement convoité). Mais, la littérature actuelle réfute l'argument qui prétend que la tarification de l'enseignement est une garantie de sa qualité (ou de sa valeur) aux yeux des étudiants. Au contraire, certains théoriciens (Harari-Kermadec *et al.*, 2012) estiment que : les études par capitalisation³⁷ transforment l'éducation en marchandise ; les paiements effectués par les étudiants ne

³⁷ « C'est-à-dire un régime d'éducation dans lequel les étudiants (ou leurs familles) participent au financement de leurs études au travers de frais d'inscription reflétant une part significative des coûts » (Flacher, *et al.*, 2012.a : 5).

servent qu'à augmenter la côte de popularité de l'université plutôt que la qualité de son contenu. Enfin, tarifier l'enseignement réduirait l'accès aux études aux individus les plus pauvres. Ces deux aspects seront discutés successivement.

L'argument généralement avancé pour justifier le paiement des frais de scolarité liés aux études supérieures, est qu'il sert à améliorer la qualité de l'enseignement offert. Seulement, selon Flacher *et al.* (2012) « il n'est pas démontré, [...] que ces dépenses contribuent à une amélioration de la qualité générale de l'enseignement supérieur » (p. 20). Or, la qualité de l'enseignement est importante car elle joue en effet un rôle positif dans la logique de l'accumulation du « capital humain » (Flacher *et al.*, 2012). Plus une université est réputée pour la qualité de son enseignement, plus elle a de chances de voir le taux d'inscription des étudiants augmenter. Toutefois, plutôt que d'augmenter directement la qualité de l'enseignement, la tarification des cours universitaires affaiblirait même sa valeur car elle le transforme en une marchandise (un produit) soumise aux lois du marché et aux défis de la concurrence. Les membres de la Fédération Nationale des Enseignants et des Enseignantes du Québec (2013) expliquent en effet que :

l'imposition de droits de scolarité élevés transforme l'éducation en produit, ce qui vient entre autres choses pervertir la notion d'une éducation de qualité, puisque, implicitement, on la soumet ainsi, elle aussi, au principe de concurrence, de la valeur ajoutée et d'une qualité variable qu'on peut ou non s'acheter (en ligne³⁸).

Harari-Kermadec *et al.* (2012) estiment de leur côté que les frais de scolarité sont investis dans des activités qui ne servent qu'à augmenter le degré de visibilité et de popularité de l'université dans les palmarès du type Shanghaï³⁹ :

³⁸ Point 2. http://www.fneeq.qc.ca/fr/comites/ecole_societe/Argumentaires-droits-scolarite-enseignement-superieur.html

³⁹ « Le classement académique des universités mondiales (aussi appelé classement de Shanghaï, ou encore "Academic Ranking of World Universities" en anglais) est un classement des principales universités mondiales, établi par des chercheurs de l'université Jiao-Tong de Shanghaï en Chine ». Source : « *Classement des universités 2012 (Shanghaï)* » 2012. *Le Parisien*, 20 août. [En ligne] <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/classement-universites-shanghai.html> (Consulté le 03 juin 2013).

il n'y a pas de lien mécanique entre le niveau de dépenses dans l'enseignement supérieur et la qualité de l'enseignement dispensé. Ce sont les dépenses para-académiques qui explosent avec les frais de scolarité : publicité, initiatives de prestige, recrutement de chercheurs médiatiques, *learning centers* et équipements sportifs luxueux. Ces dépenses visent plus à gagner en visibilité et à monter dans les classements internationaux qu'à améliorer la qualité de l'enseignement pour le plus grand nombre (en ligne⁴⁰).

Dans la logique marchande de l'enseignement, la qualité de ce dernier ne repose plus sur son aptitude à mener les étudiants vers le succès mais sur sa capacité à répondre aux exigences du marché. Cette logique pousse, selon Marx (1993), les universités à sélectionner l'offre de ses cours en ne proposant que ceux qui ont une valeur sur le marché de la concurrence universitaire : « cette conception purement économique de la connaissance [...] vise précisément à faire l'économie de la connaissance, c'est-à-dire à se passer de la « connaissance » quand elle n'a pas de valeur économique sur le marché » (p. 12-13). C'est ce qui expliquerait par exemple que la plupart des programmes de l'UVA sont de nature scientifiques et accordent peu de place aux sciences humaines, à l'enseignement des lettres ou encore au droit

Cette vision entrepreneuriale de l'enseignement recèle certainement des enjeux économiques car en gagnant en notoriété les universités reconnues augmentent le nombre d'inscriptions, ce qui implique nécessairement une plus grande entrée de revenus. Dans le cas de l'UVA, bien qu'il ait clairement été découvert que les frais payés par les étudiants sont exclusivement consacrés à son autofinancement, il est possible de supposer que les partenaires étrangers impliqués, comme ceux de la Banque Mondiale, cherchent à bonifier par là-même occasion leur image et obtenir de plus grandes subventions pour développer de nouveaux projets. Juma (2003) indique en effet qu'« un appui à l'UVA [est] une valeur ajoutée pour les activités de la Banque » (p. 13). De son côté Maitourama (2010) précise qu'« [en] 2004 et pour la cinquième année consécutive, la Banque mondiale a été classée par Teleos parmi les 20 « entreprises de savoir les plus admirées » (p. 111). La

⁴⁰ <http://www.contretemps.eu/interventions/frais-scolarit%C3%A9-dans-lenseignement-sup%C3%A9rieur-arguments-r%C3%A9sistance-internationale-0>

reconnaissance et le prestige sont probablement le meilleur moyen d'attirer les gros portefeuilles en vue d'élaborer de nouveaux plans d'activités ainsi que d'augmenter le nombre d'inscriptions des nouveaux étudiants.

Cependant cette reprise du modèle capitaliste de l'enseignement porte aussi en elle le risque d'exclure une partie des étudiants qui ne sont pas en mesure de financer leurs études à l'UVA. Un tel risque peut compromettre par la même occasion l'ambition première de former une masse compétente d'individus essentielle à la relève économique de la zone subsaharienne.

C'est dans ce sens que certains auteurs tels Deschênes et Maltais (2006), qui ont consacré un ouvrage sur la question de l'accessibilité en formation à distance, accréditent l'idée suivant laquelle seul un enseignement gratuit peut être accessible à tous les niveaux sociaux de la population : « toute formation qui exige de la part des étudiants l'achat de matériel spécifique, le paiement de ressources d'aide particulières, l'abonnement à des services de communication ou de consultation ou toute autre contribution à la formation limite l'accessibilité à la formation » (p. 79). La gratuité de l'enseignement relève depuis toujours de l'intention de démocratiser l'éducation en la rendant accessible à tous. C'est d'ailleurs en ce sens que l'école gratuite a été inventée au début du XIX^{ème} siècle, comme une façon d'augmenter l'égalité des chances pour l'ensemble des citoyens, riches et pauvres, d'accéder à l'éducation. Aussi, la vision d'un enseignement tarifié tel que proposé par la Banque Mondiale ne pourrait pas aider à la constitution d'une masse compétente essentielle au décollage économique de la région, dans la mesure où seule une partie de la population, la plus aisée, pourra se permettre de suivre les cours offerts. Cet avis est également celui de la Fédération Nationale des Enseignantes et des Enseignants du Québec [FNEEQ] (2013) qui soutient que : « ce modèle a comme conséquence inévitable de créer un système inéquitable qui contribue à accentuer les inégalités [...]. Ultimement, seuls les individus fortunés pourront profiter d'une éducation « haut de gamme » forcément plus chère » (en ligne).

Partant du même argument d'augmenter la qualité de l'enseignement et de contribuer à la valorisation des ressources humaines, les partenaires étrangers ont choisi d'intégrer l'utilisation des technologies de la communication au cœur des programmes de l'UVA, convaincus de leur impact sur le développement de la région subsaharienne.

4.2.2.2. Les technologies de la communication et de l'information.

L'idée suivant laquelle l'intégration des outils technologiques influence la qualité de l'apprentissage en augmentant son efficacité a largement été réfutée par la littérature scientifique qui soutient que le but assigné à l'intégration des outils technologiques en contexte d'apprentissage est avant tout de nature économique et en aucun cas pédagogique (Clark, 1983 et 1985 ; Levie et Dickie, 1973. Cités par Clark, 1994). De surcroît, l'intégration de ces outils est décrite comme relevant d'un véritable défi en contexte subsaharien qui souffre de difficultés liées à son infrastructure peu performante.

Clark (1983 et 1985. Cité par Clark, 1994) indique que : « media are "mere vehicles that deliver instruction but do not influence student achievement any more than the truck that delivers our groceries causes changes in our nutrition » (p. 445). Il soutient la même théorie en 1994 et répète que les médias n'ont pas directement d'impacts positifs sur la qualité de l'apprentissage pas plus qu'ils influencent la motivation des apprenants : « I also claimed that media not only fail to influence learning, they are also not directly responsible for motivating learning » (p. 23). Plusieurs autres auteurs (Levie et Dickie, 1973 ; Lumsdaine, 1963 ; Mielke, 1968. Cités par Clark, 1994) ont, par le passé, également soutenu que le recours aux médias en enseignement présentait des avantages économiques mais aucun avantage sur le plan de l'apprentissage. De telles études poussent à relativiser les ambitions des bailleurs de fonds qui déclarent vouloir améliorer les conditions d'apprentissage en favorisant l'insertion des outils technologiques.

Par ailleurs, même si les technologies de communications sont reconnues pour être un considérable levier pour le développement, plusieurs auteurs doutent que ces outils puissent être intégrés avec aisance dans une région aussi pauvre que la région subsaharienne. Les obstacles évoqués dans le cadre de référence (chapitre II) concernent trois points : une infrastructure défaillante marquée notamment par un manque d'équipements informatiques et de pannes récurrentes d'électricité ; une inadéquation entre le nombre d'étudiants et le nombre d'ordinateurs disponibles ; des connaissances et une familiarisation insuffisantes du personnel enseignant à l'usage de ces outils et à aider les étudiants à les utiliser (Karsenti et Colin, 2010). Le texte de Loiret (2004-2005) soumis pour examen a également permis de relever un autre défi qui est lié au coût élevé de la connexion à Internet. Ce qui, comme l'ont noté Deschênes et Maltais (2006), ne peut, une fois de plus, que limiter « l'accessibilité à la formation » (p. 79) et la réserver aux mieux lotis.

La recommandation d'intégrer ces outils serait également liée à des enjeux de nature commerciale. Aussi, les frais de connexion à Internet qui sont, selon Loiret, entièrement reversés aux fournisseurs internationaux contribuent probablement à l'enrichissement des firmes de télécommunications qui les perçoivent.

Par ailleurs, l'intégration des outils technologiques dispendieux dans un contexte pauvre et en manque d'infrastructures appropriées pousse à penser que les partenaires étrangers cherchent à maintenir les bénéficiaires africains dans une situation de dépendance : une fois les outils technologiques intégrés, le personnel africain ne pourra plus se passer de leur utilisation et n'aura d'autre choix que de se tourner vers les pays qui fournissent ce matériel pour l'entretenir ou le renouveler. Chéneau-Loquay et Ntumbue Tshimbulu (2003) ou encore Tremblay (2009) considèrent les interventions occidentales et leur promotion du recours aux technologies de communication en éducation comme une réponse à des enjeux davantage économiques et politiques : selon ces auteurs, la visée réelle des promoteurs de la formation à distance par le recours aux outils technologiques reposerait sur la volonté d'ouvrir et d'élargir de nouveaux marchés basés sur les produits de service de communication (Chéneau-Loquay et Ntumbue Tshimbulu, 2003 : 17). Ces auteurs y décèleraient le substrat d'une « hégémonie

intellectuelle » opposant les occidentaux qui savent ce qui est nécessaire au développement de la région africaine pauvre, aux africains qui doivent apprendre et agir selon les directives élaborées par les premiers.

Conclusion et recommandations.

Cette recherche avait pour principale ambition d'essayer de découvrir les motivations des bailleurs de fonds qui soutiennent le développement des programmes de formation à distance en Afrique subsaharienne.

La littérature a révélé que le perfectionnement du secteur éducatif appuyé par l'utilisation des outils technologiques est essentiel à la formation d'une masse d'individus compétents et aptes à prendre en charge le développement économique des régions précaires. C'est dans ce sens, que les bailleurs de fonds justifient leur soutien à l'amélioration de l'enseignement supérieur des pays pauvres notamment par la mise en œuvre de programmes de formation à distance soutenus par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Toutefois, afin de mieux explorer la question de leurs intentions, il a été question : d'une part, de se tourner vers la littérature spécialisée dans la question générale de l'aide au développement afin de réaliser une recension des écrits ; d'autre part, de mener, une étude de cas.

La recension des écrits a fait ressortir trois points de vue : celui des idéalistes qui pensent que l'intention altruiste peut être à la base des projets de soutien (Laffont 1975 ; Posner 1980 ; Axelrod 1992. Cités par Koulibaly, 1999). Le texte de Mauss (1924-1925) affaiblit toutefois le caractère entièrement désintéressé de l'action altruiste en soutenant que tout geste gratuit suppose une contre-attente ; celui des ambivalents qui hésitent à préciser la nature des intentions des subventionnaires étrangers, qui vacille, selon eux, entre altruisme et intérêt (Carbonnier, 2010) et enfin celui des instrumentalistes qui soutiennent que l'aide déployée peut être rattachée à des enjeux stratégiques de type politiques (maintien de la paix mondiale (Severino, 2001) ; exercice de domination en s'appropriant les projets d'aide (Jacquemot et Raffinot, 1993. Cités par Naudet, 1999) ou encore de nature économiques dont le seul objectif est de faire des profits financiers (Montclos, 2009).

L'étude du cas de l'Université Virtuelle Africaine, reconnue comme le plus grand projet d'enseignement virtuel assisté par les outils technologiques mis en œuvre en Afrique subsaharienne, devait permettre d'obtenir d'éventuelles pistes de réponse à la question centrale de cette recherche. Le corpus restreint du matériel soumis pour examen limite la portée de cette recherche. Il aurait en effet été intéressant de disposer des témoignages directs des membres de l'université (étudiants, administrateurs...) afin d'obtenir leurs appréciations des conditions d'enseignement-apprentissage appuyés par les outils technologiques, une représentation des étudiants selon leur classe sociale, leurs ambitions en ayant choisi de s'inscrire à l'Université Virtuelle Africaine. Ces exemples d'informations auraient sans doute aidé à évaluer la validité des décisions prises par les bailleurs de fonds et à mieux juger les fondements de leur appui. L'auteure laisse toutefois, aux étudiants désireux d'approfondir la question de ce travail, le soin de recueillir et d'examiner ce type de renseignements.

L'analyse des textes retenus pour cette étude de cas a mis en présence des énoncés qui révèlent l'ambition des partenaires étrangers d'aider à la lutte contre la pauvreté persistante, mais aussi des énoncés qui amènent à penser que les bailleurs de fonds profitent de la non expertise des bénéficiaires africains en matière de gestion, pour s'appropriier le projet et le diriger selon leur politique de développement en appliquant notamment un modèle payant de l'enseignement. Le fait de diffuser les cours à partir d'Internet dont les coûts de connexion sont très élevés en Afrique et la nécessité requise pour l'université de s'équiper en matériel dispendieux ont aussi amené à penser que les bailleurs de fonds prévoyaient de faire des profits financiers. L'analyse des textes rejoint en ce sens de près les points de vue des auteurs qui rattachent l'aide à une forme d'instrumentalisation politique et économique : les intentions d'apaiser la misère des régions pauvres semblent bien présentes (budgets versés sous la forme de dons, slogans de lutte contre la pauvreté) seulement elles paraissent davantage correspondre à une stratégie qui rappelle les réflexions de Mauss (1924-1925) sur le principe du don et du contre-don. À la façon de Montclos (2009) l'analyse semble en effet, montrer que dans les discours teintés de bonnes intentions (lutte contre la pauvreté, intention de créer une masse compétente au décollage économique, augmenter la qualité de

l'enseignement), se retrouve une stratégie *marketing* qui consiste à faire du personnel africain un futur client potentiel des services que seuls les experts étrangers peuvent leur prodiguer. Ainsi, il est possible d'imaginer que dès lors que le projet sera suffisamment établi pour afficher des revenus, les membres du personnel africain n'auront d'autre choix que de se tourner vers les experts étrangers en matière de contenu de cours, de vente de technologies, d'accès à Internet afin de maintenir la qualité de l'enseignement déjà proposée aux étudiants. Or, cette conception mercantile de l'enseignement à distance empêche l'initiative nationale, essentielle à la croissance économique, et maintient les bénéficiaires dans une situation de dépendance financière et face aux expertises des partenaires étrangers. L'auteure rejoint en ce sens l'avis de Moyo (2009. Citée au chapitre II : 31) qui soutient que l'aide extérieure engendre des situations d'assistanat. Car, s'il est vrai que les programmes de formation à distance offrent de nombreuses opportunités, comme celle de favoriser, au plus grand nombre, l'accès au savoir, il n'empêche que le mode de diffusion doit respecter la réalité, tant sociale, culturelle, infrastructurelle des populations auxquelles ces programmes sont destinés. L'inadéquation entre le choix des outils imposés et le contexte pauvre de la région subsaharienne montre que les bailleurs de fonds n'ont pas une connaissance suffisante de cette zone et de sa population.

À cet égard, l'auteure tient à formuler trois recommandations qui concernent : la gratuité de l'enseignement, le recours à des outils de communication moins dispendieux et plus aisément accessibles (radio, téléphonie mobile et support papier), la prise en considération de la théorie sociale développée par Freire (1974. Cité par Bertrand, 1998).

Le risque, lié à l'enseignement payant, d'exclure de l'université les personnes les plus pauvres de la société amène en effet à préconiser l'offre d'un enseignement gratuit. L'auteure s'aligne sur l'idée déjà formulée par Deschênes et Maltais (2006) selon laquelle ce modèle permet de démocratiser l'éducation ce qui aidera dans le cumul du capital humain nécessaire au développement de la région subsaharienne.

Par ailleurs, il importe de réfléchir à un mode de diffusion qui soit moins contraignant en termes de coût et d'accessibilité. Le recours à la radio, à la téléphonie mobile ou encore au support papier peuvent représenter des alternatives intéressantes.

L'United States Agency International of Development a déjà mis en place un projet de diffusion de formation à distance par la radio. Selon Sanou et Dembele (2010 : 13) : « seule la radio permet de toucher toutes les communautés ». Pour ces auteurs, cet outil de communication traditionnel présente aussi, l'avantage de bien s'adapter à la société africaine qui se caractérise par sa culture de l'oralité : « transmis par la radio de proximité, un tel savoir s'adapte fort bien au contexte des sociétés d'oralité » (p. 12). Le personnel de l'UVA gagnerait sans doute à changer de partenaires en se tournant vers les membres de l'USAID et à songer à diffuser ses programmes de formation à distance par la radio.

La téléphonie mobile, qui connaît une croissance fulgurante en Afrique subsaharienne⁴¹ (Alzouma, 2008 ; Dahmani et Ledjou, 2011) et qui est largement accessible, en regard de son coût assez bas (Alzouma, 2008 ; Dahmani et Ledjou, 2011), peut être envisagée pour maintenir les contacts entre les étudiants et leurs tuteurs ; mais aussi pour l'organisation d'audioconférences donnant l'occasion aux étudiants et aux enseignants d'échanger entre eux sur des points du cours. Selon Alzouma (2008), l'intégration du téléphone mobile en éducation existerait déjà et permettrait de entre autres de contourner les obstacles rencontrés par les populations vivant en zone rurale : « [...] le « mobile e-learning » (l'apprentissage par le téléphone mobile) qui permettrait, selon ses promoteurs, de joindre les communautés isolées, et de pallier à l'insuffisance de connectivité, d'électricité ou d'infrastructures routières [...] » (p. 43).

Enfin, le support papier reste également un outil de communication fort pertinent dans les régions en voie de développement. Bien qu'il ne permette pas d'échanges directs entre l'étudiant et le tuteur (Deschênes *et al.*, 1996), le document imprimé présente toutefois l'avantage d'être accessible en tout temps et permet notamment de contourner les pannes

⁴¹ « En 2007, le nombre d'abonnés au mobile en Afrique représente plus de sept fois les abonnés du fixe (264.475 millions contre 35,4 millions). Mieux, la plupart des abonnés au mobile n'ont jamais disposé d'un téléphone fixe » (Dahmani et Ledjou, 2011 : 9).

d'électricité auxquelles est habituée la région subsaharienne. De plus, cet outil de transmission n'implique pas de lourdes dépenses comme peut l'être la diffusion du savoir par Internet imposée par les professionnels de la Banque Mondiale et qui est rattachée à des coûts des connexions élevés, à l'achat d'ordinateurs ou encore à la mise en place de formations spécifiques de familiarisation à l'outil.

Toutefois, le renouvellement de l'enseignement ne devrait pas porter exclusivement sur ses modalités de diffusion. La formation à distance en Afrique subsaharienne gagnerait sans doute à mettre en place des cours qui s'inspirent d'une théorie pédagogique qui engendrerait un changement endogène (provenant de l'intérieur) comme le suggère Moyo (2009. Citée au chapitre II : 31). La théorie sociale développée par le théoricien brésilien Freire (1974. Cité par Bertrand, 1998) pourrait en ce sens être intéressante. Il s'agit d'une théorie qui amène l'apprenant à prendre conscience de ses devoirs sociaux et à se responsabiliser en vue de poser des gestes innovateurs. Freire considère en effet l'apprenant comme un « agent social » qui a le pouvoir (*empowerment*) de changer les choses en vue de favoriser l'épanouissement de son environnement. Freire disait ainsi « [avoir] besoin d'une éducation [...] rendant [l'étudiant] apte [...] à la décision, à la responsabilité sociale [...] » (Cité par Bertrand, 1998 : 175). La « liberté » des peuples dont parlait Sen (1998) est celle qui naît d'une éducation qui valorise l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ses forces et de son importance et non celle qui s'inspire d'un modèle venu d'ailleurs conçus pour les autres et implantés sans considération aucune au regard des qualités et faiblesses des régions pour lesquelles ce modèle a été envisagé. La conception de la formation à distance telle qu'elle est offerte aujourd'hui en Afrique subsaharienne nourrit la passivité des populations et rend les responsables africains dépendants de l'aide financière étrangère pour entretenir ce modèle. Il sera sans doute possible de se passer de la présence des bailleurs de fonds et de leur soutien financier en misant sur la conception et l'intégration d'un cours spécialement consacré au développement de l'esprit critique et à la prise d'initiatives, selon la méthode de conscientisation imaginée par Freire (1974. Cité par Bertrand, 1998). Chaque étudiant pourrait, par exemple, être incité à endosser son rôle d'agent social, dans le cadre de ses

études universitaires, en développant un projet personnel d'action sociale (dans son quartier, dans sa ville ou à l'échelle nationale).

L'importance de l'amélioration de l'éducation comme facteur de croissance économique étant largement approuvée par la littérature, ces principales recommandations ont pour objectif de conseiller la mise en œuvre de formations à distance plus adaptées à la réalité du contexte subsaharien et d'agir au mieux sur les questions liées à son développement.

Les références bibliographiques.

Alzouma, G. 2008. Téléphone mobile, Internet et développement : l'Afrique dans la société de l'information ? *Tics et Société. Société de l'information* ? 2(2). [En ligne] <http://ticetsociete.revues.org/488>. (Consulté le 05 avril 2012).

Antonelli, C. 1991. La diffusion de la télécommunication de pointe dans les pays en développement. *Études du centre de développement*. Édition de l'OCDE.

Atlani-Duault, L. et J.-P. Dozon. 2011. Colonisation, développement, aide humanitaire. Pour une anthropologie de l'aide internationale. *Éthnologie française*, 41(3), 393-403. [En ligne] http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ETHN_113_0393. (Consulté le 12 juin 2012).

Atlani-Duault, L. 2011. Introduction. Les figures de l'aide internationale. *Ethnologie française*, 41(3), 389-392. [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2011-3-page-389.htm>. (Consulté le 16 février 2012).

Azam, J.-P. et R. Berlinschi. 2009. L'aide contre l'immigration. *Revue d'économie du développement*, 23, 81-108. [Était en ligne]. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=EDD_234_0081. (Consulté le 25 janvier 2012).

Banguï, T. 2009. *La Chine, un nouveau partenaire de développement de l'Afrique : vers la fin des privilèges européens sur le continent noir : vers la fin des privilèges européens sur le continent noir* ? Paris : L'Harmattan.

Beaudet, P. et al. 2008. *Introduction au développement international*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Benchenna, A. 2008. Internationalisation des programmes et services de programmes de formation à distance. Vers de nouveaux rapports entre pays du nord et pays du sud ? *Distances et savoirs*, 1(6), 99-116. [En ligne]

<http://www.cairn.info/tlqprox.telug.quebec.ca/revue-distances-et-savoirs-2008-1.htm>. (Consulté le 6 août 2012).

Berg, E. 2003. Augmenter l'efficacité de l'aide : une critique de quelques points de vue actuels. *Revue d'économie du développement*, 17, 11-42. [En ligne] C:\Users\admin\AppData\Local\Temp\EDD_173_0011.pdf. (Consulté le 5 février 2012).

Berthélémy, J.-C. 2012. La lutte contre la pauvreté entre altruisme et marché : point de vue d'économiste. Titre de la revue en italique.. *Field Actions Science Reports*, 4, 2-5. [En ligne] <http://factsreports.revues.org/1202>. (Consulté le 13 mars 2012).

Bertrand, Y. 1998. *Théories contemporaines de l'éducation*. (Quatrième édition). Nouvelle AMS. Montréal : Chroniques sociales.

Carbonnier, G. 2010. L'aide internationale une fois de plus sous le feu de la critique. *Revue internationale de politique de développement. International Development Policy Series*, 1, 141-147. [En ligne] <http://poldev.revues.org/122?lang=en>. (Consulté le 16 mai 2011).

Chasseriaux, J.-M. 2004. Construire ensemble la société du savoir. *Afrique contemporaine*, 1(209), 163-178. [En ligne] http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=AFCO_209_0163. (Consulté le 22 décembre 2013).

Chauvet, L. *et al.* 2008. Sélectivité et égalité des chances dans l'allocation de l'aide internationale. *Économie et prévisions*, 5(186), 23-38. [En ligne] www.cairn.info/revue-economie-et-prevision-2008-5-page-23.htm. (Consulté le 22 décembre 2013).

Chéneau-Loquay, A et R. Ntambue-Tshimbulu. 2003. La coopération à l'assaut de l'Afrique subsaharienne. *Société de l'information et coopération internationale*, 22(2), 45-75 [En ligne] <http://aspd.revues.org/543>. (Consulté le 10 mars 2009).

Clark, R.E. 1994. Media Will Never Influence Learning. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 21-29. [En ligne] http://ocw.metu.edu.tr/file.php/118/Clark_1994_2.pdf. (Consulté le 05 juin 2013).

Cobby, F. 2009. *Analyse de contenu de discours*. Analyse du discours.com. [En ligne] <http://www.analyse-du-discours.com/l-analyse-de-contenu-du-discours>. (Consulté le 22 mai 2013).

Condorcet. 1794. *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Ouvrage posthume (extraits). [En ligne] <http://www.taieb.net/auteurs/Condorcet/tabhisto/010.html>. (Consulté le 20 mars 2012).

Coumarè, M. 2010. *La formation à distance (FAD) et les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) au service de la professionnalisation des enseignants au Mali: une approche évaluative de dispositifs expérimentaux*. Thèse de doctorat. France. Université de Rouen.

Dahmani, A. 2003. Les TIC : une chance pour l'Afrique ? *Société numérique en Afrique*. [En ligne] <http://www.iut-orsay.u-psud.fr>. (Consulté le 20 janvier 2011).

Dahmani, A. et J.-M. Ledjou. 2011. Le développement des télécommunications dans le sud. Retour sur une décennie de diffusion des TIC en Afrique de l'Ouest et au Maghreb. *Tic&Société*, 5(2-3), 3-17. [En ligne] <http://ticetsociete.revues.org/1057>. (Consulté le 28 juin 2012).

Daniel, J. et J. Mallet. 2008. La contribution des tics au développement. L'expérience du Commonwealth of Learning. *Distances et savoirs*, 2(6), 297-309. [En ligne] http://www.cairn.info/tlqprox.telug.quebec.ca/article.php?ID_ARTICLE=DIS_062_0297&DocId=43263&Index=%2Fcairn2Idx%2Fcairn&TypeID=226&BAL=an1iX%2Fk.bXvyI&HitCount=12&hits=1625+1624+1623+1622+1621+1620+6+5+4+3+2+1+0&fileext=html#hit1. (Consulté le 15 juin 2012).

Daubanes, J. et R. Berlinschi. 2009. Prendre d'une main et donner de l'autre : taxation des produits pétroliers et aide internationale. *Économie et prévisions*, (190-191), 21-37. [En ligne] <http://alize.finances.gouv.fr/prevision/revue/resumes/ep190191/pdf/rsf190191a2.pdf>. (Consulté le 16 avril 2012).

Denys, M.-C. 1997. *Quelques éléments pour le développement : éthique, constructivisme et amour*. Télug. [En ligne] http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_2_f.pdf. (Consulté le 20 octobre 2008).

Dépelteau, F. 2007. *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Deschênes, A.-J. *et al.* 1996. Constructivisme et formation à distance. *DistanceS*, 1 (1), 9-21. [En ligne] http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D1_1_c.pdf. (Consulté le 29 juin 2013).

Deschênes, A.-J. et M. Maltais. 2006. *Formation à distance et accessibilité*. Québec : Télé-université.

Duret, E. 2005. Atteindre les objectifs d'éducation pour tous en Afrique subsaharienne : état des lieux, marges de manœuvre et défis pour les politiques publiques. *Mondes en développement*, 4, (132), 57 à 84. [En ligne] http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=MED_132_0057&DocId=97041&Index=%2Fcairn2Idx%2Fcairn&TypeID=226&BAL=anTmsbHHmqVAw&HitCount=26&hits=1edc+1edb+1eda+1ed9+1ed8+16+15+14+13+12+10+f+e+d+c+b+a+9+8+7+6+5+4+3+2+1+0&fileext=html#hit1. (Consulté le 11 novembre 2011).

Ékoué Amaïzo, Y. 2010. Au service du développement de l'Afrique : une banque entre finance et solidarité. *Le Monde Diplomatique*, (10 mai), 1-3. [En ligne] [http://www.monde-diplomatique.fr/\(2010\)/05/AMAZO/19129](http://www.monde-diplomatique.fr/(2010)/05/AMAZO/19129). (Consulté le 22 février 2012).

Ela, J.-M. 2007. *L'Afrique à l'ère du savoir : sciences, société et pouvoir*. Paris : L'Harmattan.

Essono, L.-M. 2002. *La formation à distance en Afrique subsaharienne à l'heure des TIC : Bilan, perspectives et interrogations. Communication lors d'une conférence scientifique*. [En ligne] <http://www.africanti.org/IMG/colloque/colloque2003/Communications/ESSONO4.pdf>. (Consulté le 20 janvier 2009).

Favreau, L. *et al.* 2004. *Altermondialisation, économie et coopération internationale*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Fédération Nationale des Enseignantes et des Enseignants du Québec. 2013. *Argumentaire à propos des droits de scolarité dans l'enseignement supérieur*. Fédération nationale des enseignants et des enseignantes du Québec. [En ligne]

http://www.fneeq.qc.ca/fr/comites/ecole_societe/Argumentaires-droits-scolarite-enseignement-superieur.html. (Consulté le 02 juin 2013).

Flacher, D. *et al.* 2012. Faut-il (vraiment) augmenter les frais d'inscription à l'université ? *Revue française d'économie*, 3, (XXVII), 145-183. [En ligne] <http://www.cairn.info/tlqprox.telug.quebec.ca/revue-francaise-d-economie-2012-3-page-145.htm>. (Consulté le 03 juin 2013).

Fonds Africain de Développement. 2004. *Projet d'appui à l'Université Virtuelle Africaine*. Rapport d'évaluation. [En ligne] <http://www.afdb.org/fileadmin/uploads/afdb/Documents/Project-and-Operations/MN-2004-155-FR-ADF-BD-WP-MULTINATIONAL-RE-UNIVERSITE-AFRICAINE.PDF>. (Consulté le 15 novembre 2011).

Frey, B. et Schneider, F. 1986. Competing Models of International Lending Activity. *Journal of Development Economics*, 20(2), 225-245.

Gagnon, Y.-C. 2005. *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*. Presse de l'université du Québec.

Guerin, E. 2008. Bailleurs émergents : où en est la Chine en Afrique ? *Afrique contemporaine*, 4(228), 105-118. [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-afrique-contemporaine-2008-4-page-105.htm>. (Consulté le 20 novembre 2011).

Guidon, J. et J. Wallet. 2007. Formation à distance en Afrique subsaharienne : études comparées. *Distances et savoirs*, 4, 6, 629-634. [En ligne] http://www.cairn.info/tlqprox.telug.quebec.ca/article.php?ID_ARTICLE=DIS_064_0629&DocId=43285&Index=%2Fcairn2Idx%2Fcairn&TypeID=226&BAL=anHRWf7gZHfRY&HitCount=144&hits=a83+a82+a3f+a3a+a29+a24+a23+a19+a05+9cf+9ad+997+970+959+956+94e+949+92e+92a+919+90a+909+906+8b1+8af+8aa+895+894+893+876+872+86d+84e+83e+83d+83b+811+810+80e+7fb+7fa+7f9+7ca+7c7+7be+7a8+77a+772+767+766+765+758+752+745+709+6ff+6db+6d4+6ce+6b3+679+65b+634+605+5f8+5c0+5af+5ac+594+55c+54e+54c+54b+509+4e9+4e5+4e1+4bd+48d+48c+487+486+453+41f+413+40d+3f9+3f6+3f5+3f1+3ee+3b4+39e+370+355+341+2fd+2fc+2fb+2e4+2d8+2bb+2b9+2b1+245+218+215+214+1ef+1e8+1e3+1d8+1d6+1c6+1c5+1c4+1ae+195+178+171+16d+129+121+11d+107+fc+b5+64+4c+49+48+45+28+1f+1e+1d+1c+1b+19+18+17+6+5+4+0&fileext=html#hit1. (Consulté le 25 novembre 2011).

Hamel, T. 2007. La « pax americana » ou la « Realpolitik impérialiste ». *Geopolitis*, (septembre-2007). [En ligne]
<http://www.geopolitis.net/TRIBUNE/texteHAMEL2.htm>. (Consulté le 14 décembre 2013).

Harari-Kermadec, H. *et al.* 2012. Frais de scolarité dans l'enseignement supérieur. Argument et résistance international. *Contretemps*. [En ligne]
<http://www.contretemps.eu/interventions/frais-scolarit%C3%A9-dans-lenseignement-sup%C3%A9rieur-arguments-r%C3%A9sistance-internationale-0>. (Consulté le 10 juin 2013).

Haudeville, B. *et al.* 2009. Quelles articulations entre économies de la connaissance et développement ? *Monde en développement*, 3, (147), 7-12. [En ligne]
<http://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2009-3-page-7.htm>. (Consulté le 28 mai 2013).

Henry, P. et S. Moscovici. 1969. Problèmes de l'analyse de contenu. *Langages*, 3, (11), 36-60. [En ligne]
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-72_1968_num_3_11_2900. (Consulté le 16 mars 2013).

Hernandez, E.-M. et E. Kamdem. 2007. Universalité ou contingence de l'enseignement de la gestion. Le cas de l'Afrique. *Revue française de gestion*, 9-10, (178-179), 25-41. [En ligne]
http://www.cairn.info/tlqprox.telug.quebec.ca/article.php?ID_ARTICLE=RFG_178_0025&DocId=133770&Index=%2Fcairn2Idx%2Fcairn&TypeID=226&BAL=anXVWRyTkUQX6&HitCount=6&hits=1ae5+1ae4+184c+184b+160c+160b+0&fileext=html#hit1. (Consulté le 13 décembre 2013).

Hlady Rispal, M. 2002. *La Méthode par cas : application de la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université.

Houchan, H.-Y. 2003. Une relecture des relations internationales de post-guerre froide. *Études internationales*, 34(2), 281-291. [En ligne]
<http://www.erudit.org/tlqprox.telug.quebec.ca/revue/ei/2003/v34/n2/009176ar.html>. (Consulté le 28 mai 2013).

Hugon, P. 2005. La scolarisation et l'éducation : facteurs de croissance ou catalyseurs du développement ? *Monde en développement*, 4, (132), 13-28. [En ligne]

<http://www.cairn.info/revue-mondes-en-developpement-2005-4-page-13.htm>.
(Consulté le 28 mai 2013).

Hugon, P. 2010. Les nouveaux acteurs de la coopération en Afrique. *Revue internationale de politique de développement*, (1), 99-118. [En ligne]
<http://poldev.revues.org/118>. (Consulté le 10 juin 2013).

Juma, M. N. 2003. *Assurer la qualité de l'enseignement au niveau supérieur : l'exemple de l'Université Virtuelle Africaine*. Association pour le développement de l'éducation en Afrique. [En ligne]
http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/biennial2003/papers/7B_UVA_FRE_final.pdf. (Consulté le 20 janvier 2013).

Kabou, A. 1991. *Et si l'Afrique refusait le développement ?* Paris : L'Harmattan.

Kane, O. 2008. La FAD en Afrique francophone. *Distances et savoirs*, 6, 69-82. [En ligne]
http://www.cairn.info/tlqprox.telug.quebec.ca/article.php?ID_ARTICLE=DIS_061_0069&DocId=43249&Index=%2Fcairn2Idx%2Fcairn&TypeID=226&BAL=anjYi5vD16ClQ&HitCount=15&hits=1a1b+1a1a+1a19+1a18+1a17+c1a+c19+c18+c17+c16+5+4+3+2+1+0&fileext=html#hit1. (Consulté le 12 novembre 2011).

Karsenti, T. et L. Savoie-Zajc. 2004. *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : éditions du CRP.

Karsenti, T. et Colin, S. 2010. Les formations ouvertes et à distances : quelles contributions au développement de professionnels qualifiés en Afrique ? *Questions vives*, 17(14), 71-87. [En ligne] <http://www.karsenti.ca/pdf/scholar/ARS-karsenti-67-2010.pdf>. (Consulté le 22 décembre 2013).

Koulibaly, M. 1999. Enjeux économiques, conflits africains et relations internationales. *Africa Développement*, 24(3-4). [En ligne]
<http://www.ajol.info/index.php/ad/article/viewFile/22125/19390>. (Consulté le 10 novembre 2011).

Kourilsky, P. 2012. L'altruisme : clé de la lutte contre la pauvreté. *The Journal of Field Actions. Field Actions Science Reports*, (4), 124-128. [En ligne]
<http://factsreports.revues.org/1257>. (Consulté le 12 février 2012).

Lavigne-Delville, P. 2011. Pour une anthropologie symétrique entre «développeurs» et «développés». *Cahiers d'études africaines*, 2-3(202-203), 491-509. [En ligne] http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CEA_202_0491. (Consulté le 3 janvier 2012).

Leduc, G. 1963. L'aide internationale au développement. *Tiers-Monde*, 4(13-14), 237-260. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/tiers_0040-7356_1963_num_4_13_1328?. (Consulté le 16 mai 2012).

Le Parisien. (2012). *Classement des universités 2012 (Shangai)*. [En ligne] <http://etudiant.aujourd'hui.fr/etudiant/info/classement-universites-shanghai.html>. (Consulté le 03 juin 2013).

Linard, M. 1996. *Des machines et des hommes : Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan.

Lister, S. 2000. Power in Partnership? An Analysis of an NGO's Relationships With its Partnership. *Journal of International Development*, (12), 227-239. [En ligne] <http://195.130.87.21:8080/dspace/bitstream/123456789/123/1/Power%20in%20partnership%20Lister%20Sarah.pdf> . (Consulté le 8 septembre 2010).

Loiret, P.-J. 2004-2005. *L'Université Virtuelle Africaine, histoire d'une mise en scène*. Master en Sciences de l'éducation. France. Université de Rouen. [En ligne]http://fastef.ucad.sn/memthes/jploiret/PJ%20Master%20PJ%20Loiret%20UVA_PJL.pdf (Consulté le 5 juin 2011).

Loiret, P.-J. 2008. L'Université Virtuelle Africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil? *Distances et savoirs*, 2(6), 187-209. [En ligne] http://www.cairn.info.tlqprox.telug.quebec.ca/article.php?ID_ARTICLE=DIS_062_0187&DocId=43258&Index=%2Fcairn2Idx%2Fcairn&TypeID=226&BAL=anljyyIZ6H79.&HitCount=4&hits=2c7f+2750+2722+f+0&fileext=html#hit1. (Consulté le 13 avril 2010).

Maitourama, M.-K. 2010. *Banque Mondiale et Développement. Pertinences scientifiques des discours et pratiques de développement de la Banque Mondiale dans les PED des années 80 à nos jours*. Doctorat en Sciences Humaines. Montréal : Université de Montréal.

Maizels, A. et M. K. Nissanke. 1984. Motivations for Aid to Developing Countries. *World Development*, 12 (9), 879-900.

Marx, K. 1993. *Le Capital*. Quadrige, livre I, 12-13. Paris : PUF.

Mauss, M. 1924-1925. Version électronique de Tremblay, J-M. 2004. *Essai sur le don*. [En ligne]
http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/2_essai_sur_le_don/essai_sur_le_don.pdf . (Consulté le 5 mars 2010).

McKinlay, R. D. et R. Little. 1978. The French Aid Relationship : A Foreign Policy Model of the Distribution of French Bilateral Aid, 1964-70. *Development and Change*, 9(3), 459-78.

Montclos, M.-A. 2009. Du développement à l'humanitaire ou le triomphe de la comm'. *Tiers-Monde*, 4(200), 751-766. [En ligne]
http://www.cairn.info/tlqprox.telug.quebec.ca/article.php?ID_ARTICLE=RTM_200_0751&DocId=152012&Index=%2Fcairn2Idx%2Fcairn&TypeID=226&BAL=anYfj0i8uHbt6&HitCount=10&hits=212b+212a+2129+2128+2127+5+4+3+2+1+0&fileext=html#hit1. (Consulté le 10 janvier 2012).

Moughli, L. *et al.* 2008. Formation en maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux en Afrique : d'une formation en présence à une formation à distance. *Distances et savoirs*, 2(6), 237-249. [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-2-p-237.htm>. (Consulté le 5 avril 2011).

Moyo, D. 2009. *L'aide fatale : les ravages d'une aide inutile et de nouvelles solutions pour l'Afrique*. Paris : Latès.

Muhirwa, J.-M. 2008. Performance des projets d'enseignement à destination des pays du sud. *Distances et savoirs*, 1(6), 117-142. [En ligne]
http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DIS_061_0117. (Consulté le 14 avril 2011).

Naudet, J.-D. 1999. *Trouver des problèmes aux solutions : Vingt ans d'aide au Sahel*. Organisation de Coopération et de Développement Économiques [OCDE]. [En ligne]
http://books.google.ca/books?id=HcRsxWWXgVUC&printsec=frontcover&source=gs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. (Consulté le 13 décembre 2013).

Perroulaz, G. 2004. Le financement des ONG dans la coopération au développement et l'aide humanitaire : le cas de la Suisse et comparaisons internationales. *Annuaire suisse de politique de développement*, 23(2), 49-82. [En ligne] <http://aspd.revues.org/452>. (Consulté le 10 mars 2012).

Podolfi, M. et A. Corbet. 2011. De l'humanitaire imparfait. *Éthnologie française*, 3(41), 463-472 [Était en ligne] http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ETHN_113_0465. (Consulté en décembre 2011).

Racine, L. 1994. Les trois obligations de Mauss aujourd'hui : donner, recevoir et rendre chez les Enga et les Mendi de Nouvelle-Guinée. *L'Homme*, 34(130), 7-29. [En ligne] http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_0439-4216_1994_num_34_130_369720. (Consulté le 21 novembre 2011).

Rist, G. 2007. *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*. Paris : Presses de Sciences Po.

Revue de l'OCDE sur le développement. 2004. 2(5). [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2004-2.htm>. (Consulté, 12 décembre 2013).

Sanou, C et A. Dembele. 2010. Appropriation des savoirs et formation à distance par les radios locales. *Distances et savoirs*, 1(8), 41-52. [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-1-page-41.htm> (Consulté le 28 juin 2013).

Sardan, J.-P. 2011. Aide humanitaire ou aide au développement ? La « famine » de (2005) au Niger. *Éthnologie française*, 3(41), 419-425. [Était en ligne] http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=ETHN_113_0415. (Consulté en décembre 2011).

Servet, J.-M. 2010. Aide au développement : six décennies de trop dits et de non-dits. *Revue de la régulation. Capitalisme, institutions, pouvoirs*, 7, 1er trimestre. [En ligne] <http://regulation.revues.org/7813?lang=en>. (Consulté le 3 octobre 2011).

Severino, J.-M. 2001. Refonder l'aide au développement au XXI^{ème} siècle. *Critique internationale*, 1(10), 75-99. [En ligne] <http://www.cairn.info/revue-critique-internationale-2001-1-page-75.htm>. (Consulté le 23 mars 2011).

Severino, J.-M et O. Charnoz. 2005. Les « mutations imprévues » : état des lieux de l'aide publique au développement. *Afrique contemporaine*, 1(13). [En ligne] http://afd-prod.zeni.fr/webdav/site/afd/shared/ELEMENTS_COMMUNS/article/articles2005/synthese-articlefinal-fr.pdf. (Consulté le 22 décembre 2013).

Tandon, Y. 2009. *En finir avec la dépendance de l'aide*. Genève, Suisse : CETIM.

Terestchenko, M. 2007. Vers une autre science économique (et donc un autre monde) ? « *Lectures* ». *Revue du Mauss*, 2(30), 496-529. [En ligne] www.cairn.info/revue-du-mauss-2007-2-page-496.htm. (Consulté le 13 décembre 2013).

Tremblay, G. 2009. La formation à distance en contexte de globalisation. *Distances et Savoirs*, 4(7), 715-731. [En ligne] www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-4-page-715.htm. (Consulté le 16 avril 2011).

UNESCO. n.d. *Les TIC dans l'éducation*. [En ligne] <http://www.unesco.org/new/fr/unesco/themes/icts/>. (Consulté le 13 décembre 2013).

Université Virtuelle Africaine : avu.org

Vogelaar, J. 1999. Une réflexion sur l'Afrique. L'introduction d'Internet dans des centres pédagogiques de formation des maîtres. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (23), 117-125. [En ligne] <http://ries.revues.org/2759>. (Consulté le 11 mars 2011).

Wanlin, P. 2007. L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Hors-Série*, (3), 243-270. [En ligne] http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf. (Consulté le 02 mai 2013).

Annexe I. Liste détaillée des partenaires de l'Université Virtuelle Africaine.

Les donateurs de l'UVA de 2007-2009 (Site de l'UVA) sont :

- La Banque Mondiale
- La Banque Africaine de Développement
- L'Agence canadienne de développement international
- The United Nations Development Program (UNDP)
- Charity Aid Foundation, UK
- The Department of International Development (DID)
- The Australian International Development Agency (AuSAID)
- The Partnership of Higher Education (PHEA)

L'UVA a également reçu l'appui d'une série de partenaires stratégiques, parmi lesquels de grandes entreprises américaines comme Microsoft. Voici la liste des partenaires stratégiques qu'il a été possible de recueillir sur le site de l'UVA :

- The African Union (AU)
- African Ministries of Education
- The Association of African Universities (AAU)
- Association for the Development of Education in Africa (ADEA)
- The United Nations Food and Agriculture Organization (FAO)
- UNESCO
- UNESCO-BREDA
- UNESCO Teacher Training Program in Sub-Saharan Africa (TTISSA)
- Forum for African Women Educationalists (FAWE)
- Teacher Education in Subsaharan Africa (TESSA)
- Commonwealth of Learning (CoL)
- Africa Network for Agriculture, Agroforestry & Natural Resources (ANAFE)
- Association of Colleges and University in Canada (AUCC)
- Open University of Catalonia
- MIT LINC
- Merlot African Network
- Global Text Project
- South African Institute for Distance Learning
- ICWE GmbH International Conferences, Workshops and Exhibitions

- The New Security Foundation
- Somali Family Services
- Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)
- Microsoft
- International Development and Research Centre, Canada

Annexe II. La grille d'analyse.

Motivations altruistes.

- la catégorie motivation altruiste (Motalt) renvoie à des segments qui désignent les implications des organisations étrangères reliées à des intentions qui se soucient des populations pauvres et de leur bien-être.

Lutte contre la pauvreté (Lp).

1. les formulations explicites : lutte contre la pauvreté ou réduction de la pauvreté ;
2. les énoncés qui peuvent évoquer implicitement la lutte contre la pauvreté dans les objectifs de décollage économique de la région.

Aide sous la forme de dons (Ado).

- les termes suivants étaient recherchés : amitié, aider, appui, assister, cadeau, donner, générosité, gratuit, gratuité, offrir, partager, soutenir, soutien, supporter et autres mots synonymes.

Partage de l'expertise (Exper).

- Ont été codés dans cette sous-catégorie les segments des mots comme connaissance, expérience, expérimentation, expérimenté, expertise, habileté, habitude, pratiques ou autres termes équivalents.

Motivations politiques

- Il s'agissait de retrouver des indices dans le texte qui montrent les intentions des partenaires étrangers de dominer les bénéficiaires africains.

Domination des organisations étrangères sur les pays bénéficiaires (Dom)

- 1- En retrouvant des énoncés évoquant des exigences ou des conditions imposées par les bailleurs de fonds (Exi), que l'on retrouve dans des termes comme condition, exigence, exiger, imposer, obligation, obliger, ordre, ordonner, prescription, recommandation, recommander et autres mots synonymes.
- 2- celle qui suppose des relations de dépendance des pays receveurs vis-à-vis des donateurs (Dép) à partir de mots comme dépendants, dépendance, assistance, assistanat, accepter, acquiescer, suivre, conformer, céder, résigner et autres termes équivalents.

Bénéfices mutuels (Bm)

- marqués par une quelconque volonté de maintenir des rapports cordiaux avec la région subsaharienne et éviter toute forme de conflits à partir de termes tels : cordialité, mutualité, mutuel, paix, rapports pacifiques, réciprocité, stabilité et autres termes synonymes.

Motivations économiques

- Indices de rentabilités financières.

Commerce (Com)

- renvoie à tous les énoncés mettant en évidence des accords d'achats et de ventes (de biens, de matériels, d'équipements ou autres...) entre les bailleurs de fonds et les bénéficiaires du projet. Les énoncés jugés pertinents contiennent des termes relevant du lexique du commerce, comme : acheter, achat, commercialiser, commercialisation, client, contrat, entente, frais, marchandise, négociier, négociation, paiement, rémunération, rémunérer, service, transactions, vendre, vente ou termes synonymes.

Marketing (mark)

- consiste en la cueillette d'énoncés évoquant la mise en place de stratégies de vente ou de promotion (slogans publicitaires ou autre) dans le but d'obtenir des paiements. Il était ainsi question de repérer dans les textes des termes relevant du lexique de la publicité : annonce, campagne, communication, promotion, publicité, slogan... et autres termes équivalents.

Remboursement (remb)

- aux attentes, de la part des partenaires impliqués, de remboursement ou de retour de l'aide octroyée (qu'elle soit sous forme financière/ main d'œuvre...). Le recueil des énoncés s'est fait par la recherche de termes associés au lexique du remboursement : acquittement, s'acquitter, attente, contre-don, dette, échange, paiement, redevable, règlement, régler, rembourser, remboursement, retour...